



**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLANGE CARDOSO

AS VIVÊNCIAS DO/NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CICLO  
DE VIDA PROFISSIONAL

BRASÍLIA-DF

2020

SOLANGE CARDOSO

AS VIVÊNCIAS DO/NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CICLO  
DE VIDA PROFISSIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

**Orientação:** Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

BRASÍLIA-DF

2020

SOLANGE CARDOSO

AS VIVÊNCIAS DO/NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CICLO  
DE VIDA PROFISSIONAL

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa – Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Resultado: Aprovada, em 27/07/2020.

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - FE/UNB  
Presidente da banca - Orientadora

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - DEEDU/UFOP  
Examinador externo

Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito - DCHL/UESB  
Examinadora externa

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz - FE/UnB  
Examinadora UnB

Profa. Dra. Ana Sheila Fernandes Costa - FE/ UnB  
Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC268v Cardoso, Solange  
As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil:  
ciclo de vida profissional / Solange Cardoso; orientador  
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. --  
Brasília, 2020.  
394 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade  
de Brasília, 2020.

1. Vivências. 2. Condições do trabalho docente. 3.  
Educação Infantil. 4. Ciclo de vida profissional docente. I.  
Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da , orient.  
II. Título.

*Às mulheres - mães- professoras- intelectuais  
que se desafiam entre a maternidade e a academia.  
Entre o computador, livros, artigos e brinquedos espalhados  
pelo chão.  
Casa, escola, universidade...  
Filhos, companheiros, professores, orientadores...  
Alegria, culpa, realização, tempo e a falta dele...  
Vivências femininas marcadas por contradições.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer com gratidão que a escrita de uma tese envolve e conecta muitas pessoas. Algumas nos acompanham de perto, vivem os dilemas e os desafios da pós-graduação conosco e assim compartilham alegrias e angústias... somos apoio, abraço, palavra que encoraja e acalma, uns para os outros. Outras pessoas, não ligadas diretamente à pós graduação, mas a nós, torcem e vibram com nossas conquistas e enviam suas boas energias e nos colocam em suas orações. Outros ainda, passam por nós, nesse período de 4 anos e alguns meses, espalhando sorrisos, com simpáticos bom dia, boa tarde, boa noite e vai com Deus! A todas essas pessoas que somaram e somam na minha trajetória acadêmica e pessoal, minha gratidão!

A toda energia pulsante do bem que nos move, nos inquieta, nos aproxima, nos envolve, nos conforta e nos conecta a uma energia superior, que chamo de Deus. Obrigada pela certeza que cuida de mim! Obrigada pela luz que irradia sobre meus projetos de vida, sonhos e meu caminhar.

A minha Mãe e ao meu Pai, os quais, pelos olhares, percebo o quanto estão orgulhosos dessa minha caminhada. A vocês toda minha gratidão!

Ao meu esposo e grande companheiro Renato, por me incentivar e sonhar vários sonhos comigo. Ele desejou o doutorado na UnB para mim, antes mesmo de eu pensar sobre isso. E juntos tivemos longas conversas sobre cada texto estudado. Grande companheiro de reflexões, provocações e inspirações acadêmicas, profissionais e afetivas.

À minha filha, minha flor do cerrado, minha menininha, minha Olívia, que torna tudo mais significativo, mais alegre, mais cheio de sorriso e graça. Não posso dizer que com você é mais fácil estudar, mas posso, com certeza, dizer que com você é muito melhor e mais leve. Que sorte a minha ser uma mãe doutoranda... uma doutoranda mãe.

Ao meu bebê que vai chegar, Inácio! Que alegria e ao mesmo tempo que apreensão você chegar nesse tempo cheio de incertezas, em meio ao caos de uma pandemia mundial, significando para mim um sopro de esperança, um sinal que tudo ficará bem.

Aos meus irmãos, Andréa, Denise e Guilherme por torcerem e vibrarem comigo.

À minha orientadora e professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, a qual, em um contato acolhedor por e-mail, me apontou os caminhos possíveis para chegar até o doutorado. E que me ensinou a enxergar e a entender a Educação pelo viés da epistemologia da práxis, bem como a lutar e contribuir com uma Educação crítico-emancipadora.

À professora Shirleide Pereira da Silva Cruz pelos ensinamentos, pela convivência harmoniosa e por fomentar o desejo de estudar mais a História da Educação.

À professora Talamira Taita Rodrigues Brito, obrigada por compartilhar sua tese e nos mostrar que avanços são possíveis e necessários. Obrigada, ainda, por aceitar prontamente estar presente nesses momentos conosco de forma tão poética, emotiva e envolvente.

Ao professor José Rubens Lima Jardimino, meu grande mestre, que em muito contribuiu com a minha formação no mestrado e aceitou trazer mais contribuições para a minha formação, agora no doutorado. É um prazer poder te reencontrar e continuar aprendendo com você.

À professora Ana Sheila Fernandes Costa pela disponibilidade em contribuir com o crescimento e amadurecimento desse trabalho de modo tão sereno e amigo

À professora Célia Maria Fernandes Nunes, minha orientadora do Mestrado na UFOP, por me instigar a dar continuidade em um trabalho que desenvolvemos juntas. Obrigada por todo apoio, incentivo e pelas parcerias que continuam.

À Universidade de Brasília, que eu sempre admirei e que hoje compõe parte importante da minha história. Tenho muito orgulho de ser estudante dessa respeitada Instituição Federal de Ensino Superior. As travessias pela UnB oportunizaram vivências e aprendizados, coletivos e individuais, que me impulsionaram na continuidade da construção da humanidade.

À Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de estar em um ambiente comprometido com a Educação e que nos instiga a contribuirmos na produção de novos conhecimentos e a olharmos para nossa realidade educacional, social, política e econômica de forma dialética.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos durante um período do meu trabalho acadêmico.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE), que me acolheu gentilmente, reforçou meu desejo de ser estudante da UnB e me ensinou a “buniteza” que é fazer trabalhos coletivos, pensar e agir coletivamente.

Às amigas Priscila Braga, Dayse Barreiros e Nathália Barros pelo companheirismo, pelas parcerias e pela amizade. Tão bom encontrar nessa caminhada amigas que somam sorrisos, partilham almoços e cafezinhos, escrevem junto conosco histórias lindas para serem sempre recordadas com alegria e gratidão. Sigamos Levíssimas!!!

Ao Renato Almeida, admirável colega. Obrigada por sua solicitude, amizade e palavras de encorajamento e parceria nas disciplinas e durante todo o curso.

Ao Rodrigo Fideles e à Rosiris Souza, que vieram na frente, abrindo caminhos e nos mostrando como trilhá-los. A vocês minha admiração pelo desprendimento, pela boa vontade em compartilhar e ensinar os possíveis caminhos do doutorado.

Às amigas Saraa Mól e Ana Luísa Salgado pela amizade que permanece e fortalece nesse momento que cursamos juntas o doutorado. Sarita, na UNIRIO, Aninha na UFSCAR e eu na UNB. Programas distintos, objetos de estudo diferentes, mas nossas trocas não param. Seguimos aprendendo juntas. Temos posturas política e um modo de ver a vida muito semelhante. Obrigada queridas!

Aos professores Joana D'Arc Germano Hollerbach e Valter Machado da Fonseca do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa pela acolhida afetuosa, conhecimentos compartilhados e envolventes discussões sobre as políticas educacionais brasileiras.

Ao Fernando Sousa, Leonardo Bezerra e Deise Saraiva colegas do GEPFAPE por “encurtar” os caminhos da pesquisa de campo apresentando pessoas e espaços que facilitaram a produção dos dados da pesquisa.

A todos vocês minha gratidão! #sigamos

***Sem o nosso sentido humano***

*Como seriam as coisas e as pessoas antes que lhes tivéssemos dado o sentido de nossa esperança e visão humanas? Deveria ser terrível. Chovia, as coisas se ensopavam sozinhas e secavam, e depois ardiam ao sol e se crestavam em poeira. Sem dar ao mundo o nosso sentido humano, como me assusto. Tenho medo da chuva, quando a separo da cidade e dos guarda-chuvas abertos, e dos campos se embebendo de água.*

*(Clarice Lispector, 2004)*

## RESUMO

Esta pesquisa refere-se a um estudo sobre as vivências do/no trabalho docente dos professores do magistério público do Distrito Federal. Traz como questão norteadora: Quais elementos objetivos e subjetivos são constitutivos da vivência do ser professor no decorrer do trabalho docente na Educação Infantil no magistério público no Distrito Federal? Partimos das pesquisas sobre ciclo de vida profissional docente, por meio de um estudo do tipo *estado do conhecimento* buscando dialogar, contribuir e avançar com os estudos sobre essa temática. E nossa caminhada pessoal, acadêmica e profissional nos instigou a pesquisar a trajetória profissional docente pelo viés das vivências compreendendo-a como uma categoria que agrega elementos externos que compõem e influenciam o trabalho docente, como as condições de trabalho, somados a subjetividade dos professores. Apresentamos como objetivo geral: Compreender as vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil ao longo do percurso profissional no magistério público do Distrito Federal. E temos como objetivos específicos: descrever e compreender como as professoras e os professores vivenciam os diferentes momentos da vida profissional considerando suas condições de trabalho; identificar o perfil dos professores efetivos da SEEDF que escolhem a Educação Infantil e elencar os elementos objetivos e subjetivos que constituem a vivência docente. O método de investigação escolhido para “extrairmos” do objeto de estudo as múltiplas determinações nos instigou a irmos para além das aparências, partindo da materialidade do trabalho e permitindo que nossa pesquisa fosse pautada em discussões dialogadas. Para descrevermos o referencial teórico-metodológico – Materialismo Histórico Dialético (MHD) – nos apoiamos principalmente em: Marx (1982; 2002); Kosik (1976); Frigotto (2002); Cury (2000) e Paulo Netto (2011) para buscarmos a compreensão do nosso objeto de estudo por meio da sua historicidade, materialidade e também por meio das suas contradições, mediações e totalidade. Selecionamos seis estratégias metodológicas para desenvolvermos a nossa pesquisa: 1) contextualização do campo por meio de uma revisão bibliográfica denominada “estado do conhecimento”; 2) análise de documentos; 3) dados pessoais e profissionais dos professores que atuam na Educação Infantil na SEEDF; 4) proposição e análise de questionários; 5) realização de entrevistas e 6) análise das entrevistas por meio dos núcleos de significação. Inferimos cinco *Núcleos de Significação* que expressaram os principais marcadores do percurso profissional docente na Educação Infantil no Distrito Federal: O encontro com a Educação Infantil, Ser professor na Educação Infantil, Condições de trabalho docente no exercício profissional na Educação Infantil, Marcas da temporalidade e Incidências das políticas atuais sobre o trabalho docente. Concluímos que no magistério público na Educação Infantil no Distrito Federal o trabalho é uma marca estruturante das vivências na trajetória profissional docente, pois constitui a objetividade e a subjetividade do ser professor. O trabalho no modo de produção capitalista é perpassado pelo tempo e na Educação Infantil evidencia o início e o anos finais da carreira. A atividade docente vive as influências das políticas educacionais liberais e neoliberais que o tornam intensificado, fragmentado, desvalorizado e precarizado, causando sofrimento e adoecimento. Assim defendemos que há uma complexidade ao longo do percurso profissional docente na Educação Infantil, especialmente nos anos iniciais e finais. E que a vivência é movimento sem fases, porém com marcas das condições materiais e subjetivas, da história biográfica dos professores, da escola e da sociedade.

**Palavras-chave:** Vivências. Condições do trabalho docente. Educação Infantil. Ciclo de vida profissional docente.

## ABSTRACT

This research refers to a study on the experiences of / in the teaching work of teachers of public teaching in the Distrito Federal. It brings as a guiding question: What objective and subjective elements are constitutive of the experience of being a teacher during the teaching work in Early Childhood Education in the public teaching in the Distrito Federal? We start from research on the teaching professional life cycle, through a study of the state of knowledge type seeking to dialogue, contribute and advance with studies on this theme. And our personal, academic and professional journey instigated us to research the teaching professional trajectory through the bias of the experiences, understanding it as a category that aggregates external elements that compose and influence the teaching work, such as working conditions, added to the teachers' subjectivity. We present as a general objective: To understand the experiences of / in the teaching work in Early Childhood Education along the professional path in the public teaching of the Distrito Federal. And we have as specific objectives: to describe and understand how teachers experience different moments of professional life considering their working conditions; identify the profile of SEEDF effective teachers who choose Early Childhood Education and list the objective and subjective elements that constitute the teaching experience. The research method chosen to “extract” from the study object the multiple determinations prompted us to go beyond appearances, starting from the materiality of the work and allowing our research to be guided by dialogued discussions. To describe the theoretical-methodological framework - Dialectic Historical Materialism (MHD) - we rely mainly on: Marx (1982; 2002); Kosik (1976); Frigotto (2002); Cury (2000) and Paulo Netto (2011) to seek understanding of our object of study through its historicity, materiality and also through its contradictions, mediations and totality. We selected six methodological strategies to develop our research: 1) contextualizing the field through a bibliographic review called “state of knowledge”; 2) document analysis; 3) personal and professional data of teachers working in Early Childhood Education at SEEDF; 4) questionnaire proposal and analysis; 5) conducting interviews and 6) analyzing the interviews through the meaning cores. We infer five Meaning Centers that expressed the main markers of the professional teaching career in Early Childhood Education in the Distrito Federal: The encounter with Early Childhood Education, Being a teacher in Early Childhood Education, Teaching working conditions in professional practice in Early Childhood Education, Marks of temporality and Incidences of current policies on teaching work. We conclude that in public teaching in Early Childhood Education in the Distrito Federal, work is a structuring mark of the experiences in the professional teaching trajectory, as it constitutes the objectivity and subjectivity of being a teacher. Work in the capitalist mode of production is permeated by time and in Early Childhood Education it highlights the beginning and the final years of the career. The teaching activity experiences the influences of liberal and neoliberal educational policies that make it intensified, fragmented, devalued and precarious, causing suffering and illness. Thus, we argue that there is a complexity along the professional teaching career in Early Childhood Education, especially in the initial and final years. And that the experience is a movement without phases, but with marks of the material and subjective conditions, of the biographical history of teachers, school and society.

**Keywords:** Experiences. Teaching work conditions. Child education. Teaching professional life cycle.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal.....	47
Figura 2 – Biovias da Professora Sílvia – Trajetória docente por acontecimentos e anos de docência.....	126
Figura 3 – Ciclo de vida humano x Ciclo de vida profissional. ....	131
Figura 4 – Ilustração elaborada por Brito (2011) sobre o Ciclo de Vida com base teórica de Riegel (1979).....	133

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da frequência escolar da população entre 4 e 24 anos, Ceilândia, Distrito Federal, 2018. ....	54
Gráfico 2 – Distribuição da frequência escolar da população entre 4 e 24 anos, Plano Piloto, Distrito Federal, 2018. ....	54
Gráfico 3 – Local de residência. ....	69
Gráfico 4 – Tempo de carreira docente. ....	74
Gráfico 5 – Tempo de carreira na Educação Infantil. ....	74
Gráfico 6 – Exemplo de Histograma. ....	82
Gráfico 7 – Núcleos de Significação. ....	90
Gráfico 8 – Formação em nível médio Magistério. ....	141
Gráfico 9 – Instituição em que o Magistério foi cursado. ....	141
Gráfico 10 – Variáveis das razões da escolha da profissão. ....	144
Gráfico 11 – Principais razões para a escolha da docência. ....	145
Gráfico 12 – Categoria da instituição da graduação. ....	150
Gráfico 13 – Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15A Brasil – 2013-2016. ....	152
Gráfico 14 – Percentual de professores que possuem especialização. ....	156
Gráfico 15 – Instituição da especialização. ....	157
Gráfico 16 – Momento da vida profissional em que a formação continuada foi mais importante para o trabalho pedagógico. ....	157
Gráfico 17 – Número de escolas em que trabalha. ....	162
Gráfico 18 – Grau de satisfação profissional docente em relação à remuneração. ....	227
Gráfico 19 – Grau de satisfação profissional docente em relação ao plano de carreira. ....	227
Gráfico 20 – Reconhecimento social em relação ao professor. ....	252
Gráfico 21 – Marcas da vivência profissional docente na Educação Infantil. ....	261

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coordenação Regional de Ensino e Regiões Administrativas do DF. ....	45
Quadro 2 – Unidades escolares da Rede Pública Estadual, por tipologia, segundo Coordenação Regional de Ensino. ....	50
Quadro 3 – Turmas e matrículas da Educação Infantil, segundo Coordenação Regional de Ensino. ....	51
Quadro 4 – Unidades Escolares por oferta da etapa/modalidade de ensino. ....	58
Quadro 5 – Número total de professores na Educação Infantil e número do percentual de professores do sexo feminino. ....	61
Quadro 6 – Distribuição dos horários de Regência e Coordenação Pedagógica. ....	78
Quadro 7 – Relação de professores, escolas e tempo de vida profissional dos sujeitos da pesquisa no Plano Piloto. ....	83
Quadro 8 – Relação de professores, escolas e tempo de vida profissional dos sujeitos da pesquisa na Ceilândia. ....	83
Quadro 9 – Tempo de vida profissional, número de professores, professores entrevistados e o tempo de vida profissional dos professores da Ceilândia. ....	86
Quadro 10 – Tempo de vida profissional, número de professores, professores entrevistados e seu tempo de vida profissional no Plano Piloto. ....	87
Quadro 11 – Quadro geral sobre o número de professores que responderam o questionário e participaram da entrevista de acordo com o tempo de vida profissional. ....	87
Quadro 12 – Indicadores e Núcleo de Significação. ....	91
Quadro 13 – Sistematização e inferência dos Núcleos de Significação. ....	92
Quadro 14 – Modelo síntese elaborado por Michael Huberman. ....	96
Quadro 15 – Possíveis percursos no ciclo de vida profissional dos professores. ....	100
Quadro 16 – Modelo síntese elaborado por Gonçalves (2000). ....	103
Quadro 17 – Quadro síntese sobre os estudos da vida profissional. ....	111
Quadro 18 – Relação das teses, dissertações e artigos encontradas no levantamento – 2006 a 2016. ....	119
Quadro 19 – Ciclo de vida profissional proposto por Biasoli (2009). ....	124
Quadro 20 – Mutações coloridas da trajetória profissional dos docentes. ....	127
Quadro 21 – Fases da vida profissional do Professor Marçal. ....	129
Quadro 22 – Fases da vida profissional da Professora Jacobucci. ....	129
Quadro 23 – Quadro síntese sobre as fases de um ciclo de vida profissional. ....	130

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Centro de Educação Infantil (CEI), Jardim de Infância(JI), Escola Classe (EC), Centro de Atenção Integral a Criança(CAIC), Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI) e Conveniadas (Conv.) em cada Coordenação Regional de Ensino. ....	48
Tabela 2 – Frequências das variáveis de perfil.....	60
Tabela 3 – Número de professores de acordo com os intervalos de idade.....	63
Tabela 4 – Número de professores iniciantes ou ingressantes por intervalo de idade. ....	66
Tabela 5 – Número de professores de acordo com a cor.....	67
Tabela 6 – Número de professores por cor no Brasil e por Unidade da Federação. ....	67
Tabela 7 – Número de trabalhos localizados em diferentes bases de dados. ....	114
Tabela 8 – Informativo sobre o número de trabalhos encontrados e com interface com o tema no Grupo de trabalhos sobre Formação de Professores (GT 08) da ANPEd. ....	115
Tabela 9 – Informativo sobre o número de trabalhos encontrados e com interface com o tema pesquisado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	116
Tabela 10 – Informativo sobre o número de trabalhos encontrados e com interface com o tema pesquisado no Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (2006-2016). ....	117
Tabela 11 – Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15A – Brasil, regiões e estados do Centro-Oeste – 2013-2016.....	153

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAP-COLUNI	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCHL	Departamento de Ciências Humanas e Letras
DEEDU	Departamento de Educação
DF	Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC	Escola Classe
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FE	Faculdade de Educação
FORPROFI	Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GAA	Gratificação de Atividade de Alfabetização
GADEED	Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Ensino Diferenciado
GADERL	Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Restrição e Privação de Liberdade
GAEE	Gratificação de Atividade de Ensino Especial
GAPED	Gratificação de Atividade Pedagógica
GASE	Gratificação de Atividade de Suporte Educacional
GAZR	Gratificação de Atividade em Zona Rural
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Gratificação de Tempo Integral
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
PDCA	Profissão Docente Currículo e Avaliação
PET	Programa de Educação Tutorial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação

RA	Região Administrativa
SCIA	Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
SEEDF	Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal
SIA	Setor de Indústria e Abastecimento
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SUGEP	Subsecretaria de Gestão de Pessoas
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
Memorial: trajetórias na constituição do ser professora .....	19
O objeto de estudo: entre desconstruções, reconstruções e construções .....	27
A escolha pelo caminho dialógico do método .....	32
Contradição, totalidade e mediação: categorias essenciais e possíveis .....	36
Vivências ( <i>perejivânie</i> ): categoria para dialogar com o ciclo de vida profissional na Educação Infantil .....	38
Sobre a coleta de dados e as estratégias metodológicas .....	43
Ceilândia e Plano Piloto: lócus da pesquisa.....	45
O perfil dos singulares sujeitos da pesquisa .....	59
A contextualização do campo por meio do “estado do conhecimento” e a análise de documentos .....	75
Núcleos de significação: instrumento de análise e sistematização das entrevistas.....	88
1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE .....	94
1.1 As pesquisas sobre ciclo de vida profissional: Huberman, Gonçalves, Cavaco e Chakur .....	95
1.2 Estado do conhecimento sobre Ciclo de Vida Profissional Docente.....	112
1.2.1 O levantamento sobre ciclo de vida profissional docente nas bases de dados: ANPEd e CAPES .....	115
1.2.2 O levantamento sobre ciclo de vida profissional docente nas bases de dados: Google Acadêmico – eventos e revistas.....	117
1.2.3 Avanços e contribuições das pesquisas brasileiras sobre Ciclo de Vida Profissional Docente .....	118
2 CONSTITUINDO O SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	137
2.1 Ser professora/professor na Educação Infantil .....	163
3 TRABALHO DOCENTE PERMEADO PELAS CONDIÇÕES DE TRABALHO, TEMPO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	191
3.1 Condições de trabalho docente no exercício profissional na Educação Infantil.....	191
3.1.1 <i>Número de alunos por turma</i> .....	194
3.1.2 <i>Apoio (ou falta de) pessoal</i> .....	198
3.1.3 <i>Sobrecarga de trabalho</i> .....	202

3.1.4 Infraestrutura e localização da escola .....	204
3.1.5 Lotação nas escolas e escolha de turma.....	210
3.1.6 Verbas e recursos materiais e gastos próprios com a profissão .....	213
3.1.7 Jornada de trabalho ampliada, salário e plano de carreira .....	220
3.1.8 Adoecimento e Desgaste Físico e Emocional .....	229
3.2 As Marcas da Temporalidade .....	233
3.3 Incidências das políticas atuais sobre o trabalho docente .....	243
A CAMINHO DE UMA SÍNTESE .....	258
REFERÊNCIAS .....	263
APÊNDICE A – Questionário.....	276
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista .....	284
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	285
APÊNDICE D – Sistematização e organização dos pré-indicadores e indicadores.....	287
ANEXO A – Lei e data de criação das Regiões Administrativas – Distrito Federal .....	339
ANEXO B – Quantitativo de Professores lotados em CAIC, Escola Classe, Centro de Ensino Infantil e Jardim de Infância por escolaridade.....	340
ANEXO C – Quantitativo de Professores lotados em CAIC, Escola Classe, Centro de Ensino Infantil e Jardim de Infância por sexo .....	346
ANEXO D – Quantitativo de Professores lotados em CAIC, Escola Classe, Centro de Ensino Infantil e Jardim de Infância por faixa de idade .....	355
ANEXO E – Quantitativo de Professores Lotados em CAIC, Escola Classe, Centro de Ensino Infantil e Jardim de Infância por Raça/Cor.....	356
ANEXO F – Quantitativo de Professores lotados em CAIC, Escola Classe, Centro de Ensino Infantil e Jardim de Infância por faixa de tempo de serviço na SEEDF .....	363
ANEXO G – Escolha de turma SEEDF .....	370
ANEXO H – Lei n. 5.105, de 03 de maio de 2013.....	383

## INTRODUÇÃO

A escolha de um objeto de pesquisa perpassa a nossa trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Os caminhos que trilhamos, as leituras que fazemos, as pessoas que compõem nossa história e que dialogam conosco, os pensamentos que nos afetam, os espaços que convivemos, os acontecimentos que nos impactam, as oportunidades que buscamos e abraçamos e os autores que nos inspiram e nos inquietam, constituem uma trama de elementos que nos leva a questionar: escolhemos o nosso objeto de pesquisa ou somos conduzidos a um objeto que circunda a nossa história?

Essas reflexões e questionamentos despertaram a vontade de rememorar, revisitar e reviver histórias, caminhos, pessoas, espaços, escolhas e oportunidades que me conduziram até o objeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB).

Essa trama começa no início da minha vida escolar. Nos meus primeiros contatos com a escola já me via observando-a com um olhar que ia além dos interesses pelas brincadeiras no pátio ou atividades em sala de aula. Interessava-me pelos professores, pelo movimento que eles faziam entre uma sala e outra. Tinha curiosidade em saber o que acontecia dentro da sala de professores, interessava-me também pela forma com que organizavam seus materiais, suas bolsas, as caixinhas de giz. A letra tão redondinha no quadro, a forma de tratar os alunos, os diários de classe, a chamada, as reuniões de portas fechadas, o tempo que ficavam na escola, o porquê de estarem na escola, o porquê de escolherem ser professores, o que os motivava e o que os desanimava.

A escola me chamou atenção desde os primeiros contatos; mais especificamente os professores me chamaram atenção; eu queria saber mais sobre eles, queria estar perto, eu já desejava estar com eles, ser um deles e compreender a docência. Nessa época, eu não saberia explicar o porquê desse interesse, que se misturava com a minha curiosidade e a minha vontade de ser professora. Hoje compreendo que a minha chegada à escola despertou em mim o interesse pela pesquisa e foi me conduzindo ao longo da minha trajetória escolar, acadêmica e profissional ao campo da formação e profissão docente. Interesse que justifica as minhas escolhas por querer ser professora, compreender, intervir e contribuir com a educação, seja como docente e/ou pesquisadora.

Início esse trabalho rememorando a minha trajetória escolar por meio de um memorial que me possibilita, devido ao distanciamento dos fatos, compreender aspectos que na infância eu chamava de curiosidade e sonho; aspectos que hoje chamo de interesse pela pesquisa,

realização pessoal e profissional, resistência e luta; um compromisso com a Educação que perpassa e agrega o social, político, ético e estético.

### **Memorial: trajetórias na constituição do ser professora**

A memória me leva até meados da década de 1980. Ainda sou muito nova e não posso ir para a escola. Vejo minhas irmãs se arrumando, uniforme com o brasão da escola no peito e mochila jeans nas costas. Minha mãe e eu vamos até o portão e um “até logo e vai com Deus” são as palavras de todos os dias. Eu fico ali, no portão, segurando as mãos da minha mãe, sonhando e aguardando a minha vez. Sem presumir que a escola se tornaria um dia o meu local de trabalho e pesquisa, espaço de convivência, crescimento, questionamentos e inquietações.

O ano é 1987. Matrícula feita! Uma bicicleta Caloi Ceci cinza é passada para mim pela irmã mais velha, agora posso desfrutar do prazer de pedalar em direção à escola. Agora eu também vou para a escola. Chegou o meu dia! No caminho, com bicicletas e mochilas de pano nas costas, seguimos... irmãos e primos. Da minha casa à escola seriam cerca de três quilômetros. Uma estrada muito arborizada e calma que passa por dentro da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Quantos departamentos, campos de experimentação, lagoas e belos jardins. A nossa escola, Escola Estadual “Effie Rolfs”, também fica dentro dessa universidade, na Zona da Mata mineira. A Senhora Effie Rolfs, esposa do Senhor Peter Henri Rolfs, fundador da Escola Superior de Agricultura e Veterinária, que depois veio a se transformar na Universidade Federal de Viçosa, preocupada com a educação escolar dos filhos dos funcionários, ganha um terreno e constrói uma escola dentro desta universidade. Essa escola cresce, torna-se estadualizada e reconhecida como uma das melhores escolas públicas do Município. Encanto-me com a escola, me sinto bem de estar ali. Gosto de tudo, principalmente da professora Aparecida Barros, a quem chamávamos de Tia Cida. Nasce nessa escola, por meio de uma professora encantadora de alunos, a minha paixão pela educação e pelos professores. Dizia aos 7 anos: “Quero um dia ser como a Tia Cida”.

Decido, ainda na infância, ser professora! A Escola Estadual “Effie Rolfs” marca o início da minha vida escolar e eu permaneço nessa escola por nove anos fazendo sempre o mesmo caminho entre a casa e a escola, a pé ou de bicicleta. Lotação apenas se estivesse chovendo. Fazer o trajeto até a escola de bicicleta era mais divertido... bicicletas que iam passando entre os irmãos à medida que crescíamos. Iniciei o trajeto com uma Caloi Cecizinha cinza, depois ganhei a Monareta laranja e na 7ª série comecei a ir de Caloi Ceci Rosa até chegar a uma Mountain Bike verde, bicicleta de marcha, sonho dos adolescentes dessa época (meados

da década de 1990). Em 1996, ano de conclusão da 8ª série, hoje 9º ano do Ensino Fundamental, a minha escola, que até aquele ano ofertava o Magistério, passa a não ofertar mais esse curso. E eu que desejava continuar nessa escola para fazer o Magistério, começo a buscar outras oportunidades e outros caminhos ao encontro da docência... da Educação.

Em Viçosa encontra-se o Colégio de Aplicação, CAp-COLUNI<sup>1</sup>, o sonhado colégio para muitos alunos da cidade e região. Atualmente, é nacionalmente reconhecido por ter a melhor nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre escolas públicas do Brasil. O número de candidatos por vaga supera o de alguns cursos da universidade, concorrência grande, em média 12 candidatos por vaga. Ser aprovada nesse colégio era o meu sonho naquele momento. Sabia que teria acesso a um ensino público e gratuito e que teria grandes chances de ser aprovada no vestibular. Mas sabia também que o índice de aprovação da nossa escola no processo seletivo desse colégio era pequeno, mesmo assim mantive meu foco. “Vou para o COLUNI”, dizia aos 15 anos. Ganhei uma bolsa de 50% para fazer o cursinho Pré-COLUNI, por ser uma boa aluna. Entretanto, naquele momento, a outra parte não cabia no orçamento da família. Meu pai, servidor público da UFV, minha mãe, costureira e cabeleireira. Não nos faltava o essencial, mas também não sobrava para o ensino pago.

Acreditavam em mim e eu também! Sem cursinho preparatório, apenas com um *intensivão* de 20 dias e a bagagem construída na escola pública, fui aprovada no COLUNI! Ensino médio nos moldes de ensino superior, aprofundamento de matérias, uso comum dos espaços da universidade, biblioteca, restaurante universitário, salas de aula, piscinas e quadras de esporte. Uma educação crítica, consciente, que valoriza a cidadania e a ética, que preza pelo respeito a todo gênero, religião, classe social. Uma vida universitária! Amadurecimentos! Ao final do 3º ano, hora de decidir o curso. Tinha certeza de que queria Pedagogia. Fui questionada. Estava realmente certa da escolha? Pedagogia na UFV? Por que não tentar cursos mais concorridos? Por que não pensar em um curso que me daria um bom emprego? Estudou no COLUNI para fazer Pedagogia? E como já tinha certeza sobre o meu curso, desde os 7 anos, escolhi Pedagogia. “Sim, vou fazer Pedagogia, quero ser professora”, dizia eu aos 19 anos.

A Educação é a área que me identifiquei e escolhi para me desenvolver acadêmica e profissionalmente. A escolha do curso de Pedagogia foi facilmente realizada, uma vez que estudar e entender sobre a Educação e ser professora integravam meu projeto de vida. Fiz a

---

<sup>1</sup> Colégio de Aplicação – CAp-COLUNI, órgão da Universidade Federal de Viçosa, destina-se à formação do aluno, ministrando o ensino médio. No transcorrer de sua existência, o CAp-COLUNI tornou-se referência de um ensino de qualidade e mantém a tradição de ser o melhor colégio de Minas Gerais, sendo considerado um paradigma para as escolas do sistema oficial e particular da região.

graduação na UFV no período de 2001 a 2004. Durante esses quatro anos procurei me dedicar às disciplinas, participar de eventos, publicar trabalhos, desenvolver projetos, estágios curriculares e extracurriculares e projetos de extensão<sup>2</sup>. Ainda, na graduação, fiz um estágio extracurricular desenvolvido na 33ª Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova-MG, cidade próxima à Viçosa. Realizei esse estágio, pois queria aprender e conhecer sobre o funcionamento e a organização de uma superintendência de ensino. E como já estava no ano de conclusão do curso, queria viver outras experiências.

Particpei de um projeto de extensão “UFV Cidadã” que tinha como objetivo desenvolver trabalhos sociais com as oitenta (80) famílias identificadas pela Secretaria de Assistência Social como as famílias mais carentes do município. Particpei desse projeto na primeira parte, que consistiu em visitas e aplicação de questionários socioeconômico e cultural. O contato com essas famílias me fez conhecer uma realidade da minha cidade que eu desconhecia. Famílias numerosas, casas sem saneamento básico, pessoas dormindo juntas e amontoadas, pouca comida, pouca instrução, à margem de condições dignas de vida. Esse projeto permitiu-me o contato e o aprendizado com instrumentos de produção de dados para a realização de pesquisas, neste caso, o questionário e a entrevista. Sentia que o gosto pela pesquisa ficava mais evidente. Em julho de 2004, um semestre antes de concluir a graduação, fui convidada por uma colega de curso a assumir uma turma na escola em que ela era diretora pedagógica. Comecei minha vida profissional vivendo a experiência de ser uma professora iniciante.

Iniciei o meu percurso profissional na condição de docente na Educação Infantil, o que me possibilitou vivenciar a primeira etapa do ciclo de vida dos professores, o “tateamento” definido por Huberman (2000) como o momento em que vivenciamos o dilema da descoberta e da sobrevivência. No ano seguinte, em 2005, continuei na Educação Infantil e retornei para a Escola Estadual “Effie Rolfs” como supervisora temporária do Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio. Estar naquela escola novamente era motivo de alegria para mim, pois foi ali que sonhei pela primeira vez em ser professora. E naquele momento era a realização de um sonho. Reencontrei e trabalhei com alguns ex-professores meus. Dentre eles lá estava uma das responsáveis por eu estar ali: Tia Cida! Com o mesmo encanto de 20 anos atrás. Foi uma experiência marcante no meu início de carreira, como aprendi! E no decorrer dessa trajetória profissional tive a oportunidade de atuar também como professora alfabetizadora, coordenadora

---

<sup>2</sup> Em 2004, eu e duas colegas recebemos menção honrosa pelo melhor projeto de extensão do Centro de Ciências Humanas. O projeto foi realizado em uma escola pública estadual, com o título: “O Despertar da Consciência Ambiental: Reciclagem e Reutilização do Lixo na Escola”.

de um curso profissionalizante e chefe de departamento do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Viçosa.

Em 2008, continuei como professora da Educação Infantil e nesse ano me candidatei a professora do curso Normal/Educação Infantil, que seria oferecido na Escola Estadual “Effie Rolfs”. Fui aprovada e ministrei as disciplinas: Pesquisa Educacional, Metodologia da aprendizagem e prática da Língua Portuguesa e Alfabetização, História e Geografia e História da Educação Infantil. O curso Normal/Educação Infantil em nível médio (antigo magistério), segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG), foi reestruturado ao longo de dez anos (1998-2008), a fim de atender à solicitação das prefeituras que almejavam melhorar a qualidade de formação dos profissionais que atuam nas escolas infantis e nas creches municipais.

O curso foi organizado para atender os alunos que concluíram o Ensino Fundamental e que precisavam completar a escolaridade mínima para o exercício da profissão, bem como para atender as professoras e os professores que atuavam em creches municipais ou conveniadas com os municípios, mas que ainda não possuíam formação específica. O retorno do Magistério<sup>3</sup>, com essa nova estrutura, visava à formação de professoras e professores para atuarem apenas na Educação Infantil. No entanto, algumas questões me vinham à cabeça: se nos outros segmentos de ensino, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei n. 9394, de 1996, admite-se que a formação seja apenas em nível superior, por que retornar com o magistério em nível médio? E por que apenas para a Educação Infantil? Por que permitir esse retrocesso na formação dos profissionais desse segmento de ensino? Questionamentos iguais a esses já me mostravam o caminho da investigação sobre a Educação Infantil como uma necessidade profissional.

Paralelo às atuações profissionais citadas, me candidatei a uma vaga para o curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação, do Departamento de Educação da UFV, sendo selecionada. Diante das minhas inquietações e na tentativa de fundamentar teoricamente meus questionamentos sobre o Curso Normal/Educação Infantil, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso abordando a (re)implantação do curso Normal/Educação Infantil no município de

---

<sup>3</sup> Sabemos que a (re)implantação do Magistério se deve às necessidades das prefeituras, que têm em seu quadro de pessoal um número expressivo de professoras e professores sem uma formação profissional mínima; deve-se, também, à necessidade de mais profissionais para atuarem na Educação Infantil. Entretanto, essa proposta do Governo de Minas – apesar de estar amparada pela n. Lei 9394/96, em seu art. 62, que prevê “[...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal [...]” – faz com que a formação das professoras e dos professores da Educação Infantil retroceda às décadas em que ainda não se exigia uma formação qualificada.

Viçosa-MG, onde pude compreender as contradições e os retrocessos que marcaram as políticas de formação docente dos professores desse segmento de ensino.

A experiência de ser formadora de futuros formadores e pesquisar sobre a formação docente despertou ainda mais forte em mim. E com o anseio de continuar na formação inicial docente, prestei concurso para professora substituta na área de Didática no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), tendo sido aprovada. Durante quatro semestres ministrei disciplinas na área da Didática e Conteúdos e Métodos para os alunos do curso de Pedagogia e também para alunos de outras licenciaturas como Matemática, Física, Biologia, Química, Dança, Letras e Ciências Sociais. Orientei e participei como avaliadora em diversos trabalhos de conclusão de cursos. Fui convidada para ministrar palestras e oficinas no Ciclo de Estudos Pedagógicos e na Semana Acadêmica da Biologia. Destaco também a minha participação no Programa de Formação Continuada de Professores, promovido pela Pró-Reitora de Ensino e oferecido aos professores iniciantes e temporários da instituição, que oferecia seminários com temáticas variadas. Participei de diversas atividades de extensão e destaco minha participação no projeto RONDON<sup>4</sup>, no sertão de Pernambuco, como coordenadora de uma equipe da UFV. Essa experiência foi grandiosa!

Estar na UFV na condição de professora me realizava inteiramente como profissional. Eu podia atuar, conviver e dialogar com e nos três pilares do Ensino Superior: ensino, pesquisa e extensão. A experiência como professora substituta reforçou o meu projeto de vida de ser professora do ensino superior. E para que esse projeto se tornasse realidade deveria iniciar o mestrado e posteriormente o doutorado.

Com o objetivo de me familiarizar com o campo da formação e profissão docente, conhecer as referências bibliográficas e fundamentar o referencial teórico para iniciar a construção do meu projeto de pesquisa do mestrado, matriculei-me como aluna especial na disciplina “Formação de professores: perspectivas atuais” no PPGE/UFV. Por meio das leituras e discussões dos textos fui construindo o projeto de pesquisa e definindo o meu objeto de estudo. Inicialmente tinha como objetivo compreender o papel do estágio curricular na formação inicial docente. As inquietações e as reflexões sobre o papel do estágio na formação inicial me acompanharam até o momento em que ingressei no mestrado. E, aos poucos, percebi que minha

---

<sup>4</sup> O Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa, é um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população. É realizado em parceria com diversos Ministérios, e tem o apoio das Forças Armadas, que proporcionam o suporte logístico e a segurança necessária às operações. As ações do projeto são orientadas pelo Comitê de Orientação e Supervisão do Projeto Rondon, criado por Decreto Presidencial de 14 de janeiro de 2005.

inquietação voltava-se principalmente para os dilemas e tensões do professor em início de carreira. Minha preocupação era com a transição do aluno se tornando professor, com a sua chegada à escola e seus primeiros anos na docência.

Em 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e passei a ter contatos com uma equipe de professores que me incentivou e contribuiu para aprofundar meus conhecimentos em educação, com foco na formação e profissão docente. Ao longo do mestrado, juntamente com minha orientadora, Professora Célia Nunes, optamos por estudar a fase de iniciação à carreira docente. Verificamos, por meio de um estudo do tipo “estado do conhecimento”, que essa etapa ainda era pouco pesquisada<sup>5</sup> no Brasil. Escolhemos a Educação Infantil pela afinidade com o segmento e também por se apresentar como um segmento pouco explorado nas pesquisas brasileiras. E, a escolha do local, devido a possibilidade de contribuir com o Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes: Perfil dos/as professores/as da Região dos Inconfidentes, projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e os projetos integrados ao Grupo de Pesquisa Formação e Profissão (FOPROFI) do Departamento de Educação (DEEDU/UFOP). Assim, desenvolvemos a dissertação intitulada “Professoras Inicantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência”, ao final do PPGE/DEEDU/UFOP-2013.

Durante o mestrado participei de grupos de pesquisas, atividades da extensão, participei de eventos nacionais e internacionais (Argentina<sup>6</sup> e Chile<sup>7</sup>); auxiliei minha orientadora nas disciplinas da graduação e orientação de monografias, orientação de atividades no Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia); fui debatedora em seminários, palestrante<sup>8</sup> e ministrante de minicursos na Universidade Federal do Amazonas, nos anos de 2012 e 2013. Prestes a concluir o mestrado, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais lançou o edital do concurso para professores e especialistas da Educação Básica. Candidatei-me e fui aprovada

---

<sup>5</sup> O nosso levantamento se apoiou nos trabalhos apresentados em quatro bases de dados: Reuniões da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no Grupo de Trabalho 8 (GT 8) – Formação de Professores; nos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE), também da ANPEd, na Revista Educação e Sociedade, da UNICAMP (Universidade de Campinas) e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação). Foi desenvolvido por meio virtual, tendo como período para a pesquisa a década que corresponde os anos 2000 a 2010. A porcentagem de trabalhos sobre Professores Inicantes, nestas bases de dados e no período que delimitamos, totalizou apenas 15 (0,82%) de um total de 1800 trabalhos publicados.

<sup>6</sup> III Jornadas Nacionales y I Latino Americanas de Investigadores/as en Formación e En Educación, 2012. Buenos Aires – Argentina Comunicação oral: Desafios e dilemas dos professores iniciantes da Educação Infantil.

<sup>7</sup> III Congresso Internacional sobre Professor Principiante e inserção profissional na carreira – 2012, Santiago – Chile. Comunicação oral: Sentimentos e desafios de professores principiantes: construindo o *habitus* professoral.

<sup>8</sup> I e II Simpósio sobre a Docência no Interior do Amazonas – 2012 - 2013 Itacoatiara-AM. Título da palestra: Formação e Profissão dos Professores da Educação Infantil.

para atuar no município de Ponte Nova. Trabalhei como supervisora do Ensino Médio e, paralelo a esse trabalho, em uma escola privada do Município, assumi a coordenação da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nesse período, prestei concurso para professora substituta na UFOP, classifiquei e quando fui chamada não pude assumir o cargo, pois na época estávamos de mudança para Brasília. Exonerei do meu cargo público e pedi demissão da escola privada. No momento em que eu estava me desligando da escola privada, o diretor fez contato com outras escolas da rede em Brasília e cheguei nessa nova cidade com a possibilidade de dar continuidade ao trabalho de supervisora.

Nesse período, entre a conclusão do mestrado e a mudança para Brasília, participei de eventos nos quais pude apresentar alguns resultados da dissertação, com destaque para os trabalhos apresentados na ANPEd<sup>9</sup> Sudeste 2014 – São João Del Rei-MG – e para o IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência<sup>10</sup> – Curitiba-PR.

Ter um emprego e uma indicação em uma cidade ainda desconhecida foi essencial para eu dar continuidade à minha trajetória profissional. No entanto, queria retomar os estudos, queria fazer contatos e me aproximar da UnB. Comecei a pesquisar sobre a pós-graduação em Educação, as linhas de pesquisa, o corpo docente e os projetos de pesquisas dos professores dessa Instituição. Nessa busca, encontrei uma professora que estava pesquisando sobre a mesma temática que estudei no mestrado, professores iniciantes. Percebi ainda que essa professora lecionava no PPGE e que ofereceria vagas para alunos especiais. Como não consegui a vaga para a disciplina, fiz contato com a professora e ela me convidou para participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Pedagogos e Professores (GEPFAPE). A inserção nesse grupo, no ano de 2015, me proporcionou reflexões, estudos, contatos e me senti ainda mais motivada a dar continuidade aos estudos e pesquisas. Por meio desse grupo, apresentei trabalhos no I Encontro Internacional sobre a Formação Docente para a Educação Básica e Superior<sup>11</sup> e no II Seminário GEPFAPE<sup>12</sup>, ambos realizados na UNB. E participei do

---

<sup>9</sup> 11º Reunião Científica Regional ANPEd SUDESTE – 2014 – São João Del Rei – MG. Comunicação oral: Professoras iniciantes da educação infantil: breve diálogo.

<sup>10</sup> IV Congresso Internacional sobre Professor Principiante e inserção profissional na carreira – 2014. Curitiba-Brasil. Comunicação oral: Professores iniciantes e o “choque de realidade” – o que nos revelam algumas pesquisas.

<sup>11</sup> VI Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior e I Encontro Internacional sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior – Universidade Federal de Brasília – Brasília, 2015. Comunicação oral: Início de carreira e políticas de formação de docentes da educação infantil: breve diálogo.

<sup>12</sup> I Encontro dos Grupos de Pesquisa Marxista da Faculdade de Educação – II Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Pedagogo e Atuação do Professor/Pedagogo, Universidade Federal de Brasília – Brasília, 2015. Pôster: Os professores da educação infantil: aspectos facilitadores no início da carreira.

XXII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, com apresentação e trabalho<sup>13</sup> no Simpósio Temático 03 – Desenvolvimento Profissional Docente: o ciclo inicial da carreira docente. Nesse período, um capítulo da minha dissertação intitulada “Professoras iniciantes da Educação Infantil: o que se esconde atrás do sonho de trabalhar com crianças pequenas” foi publicado no livro *Desenvolvimento profissional e trabalho docente*, lançado na UFV.

Ressalto a minha participação no Congresso Internacional sobre professores principiantes e inserção profissional na docência, nos anos de 2012 (Santiago-Chile) e 2014 (Curitiba-Brasil), ambos com apresentação de trabalho. Participar desse congresso internacional me proporcionou o contato com pesquisadores dessa temática, a apresentação e publicação dos meus trabalhos, a publicação de um capítulo de livro e novos olhares e aprendizados sobre os professores iniciantes.

Considero que o deslocamento geográfico e a possibilidade de estar/estudar em diferentes Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) contribuíram para enriquecer o diálogo e aprofundamento dos estudos que iniciei no mestrado, por meio do contato com professores que trazem consigo bagagens acadêmicas e profissionais diversificadas, além de novos olhares, novas perspectivas, novas epistemologias e novas leituras.

Assim, o meu objeto de estudo foi sendo construindo e se aproximando, ganhou importância e passou a ser olhado como um objeto marcado por contradições, um objeto que exige mediações para ser compreendido e que precisa ser historicamente situado. Em 2016, iniciei meus estudos na UnB como aluna regular no PPGE/FE/UnB e me propus a pesquisar sobre o ciclo de vida profissional docente. O meu objeto de estudo está inserido em um movimento aberto a questionamentos, reformulações e constante amadurecimento. Respiro, reflito, rabisco, rescrevo, questiono e aprendo um pouco mais. E vou seguindo nesse movimento da pesquisa, na busca pela produção de novos conhecimentos. Trago até aqui as elaborações realizadas em um período que precisou ter um ponto final, não para estancar, mas para demarcar o que foi possível produzir nesse tempo do doutoramento. É um ponto final seguido de reticências. Continuarei olhando para esse objeto de estudo pelo olhar de outros pesquisadores que abordarão a temática em outros contextos e abordagens teórico metodológica e pelo meu olhar que agora traz a riqueza dos estudos na UnB em suas lentes.

---

<sup>13</sup> XXII Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação. Ciência e Formação: utopias e desencantos – Universidade Federal de Goiás-GO, 2015 Comunicação oral: Professora iniciante na educação infantil: entre imprevistos e improvisos.

Essa trajetória mostra que o objeto de estudo não é uma simples escolha, não é ao acaso, mas é uma escolha marcada por outras escolhas, escolhas por pessoas que nos identificamos, admiramos, trazemos pra junto de nós e caminhamos juntos, escolha por uma epistemologia, escolha por um projeto de homem, educação e sociedade que defendemos. E assim sigo... E para finalizar esse memorial digo, aos 38 anos, “Quero ser professora no ensino superior”.

### **O objeto de estudo: entre desconstruções, reconstruções e construções**

Na trajetória para encontrar e definir o nosso objeto de estudo, “as vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil do Distrito Federal”, passamos por momentos de questionamentos e dúvidas, mas também por um processo de compreensão e de amadurecimento permeado por diálogos e leituras. Assim, partilhamos essa trajetória marcada por desconstruções, reconstruções e construções para compreendermos e delimitarmos o objeto elegido.

A escolha por buscar a compreensão sobre o ciclo de vida profissional docente na Educação Infantil, se justifica pelo interesse em dar continuidade e ampliar os estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), no Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Ouro Preto – PPGE/ICHS/UFOP, sob a orientação da Professora Célia Nunes, quando na pesquisa buscamos compreender os “encantos e desencantos” dos professores iniciantes da Educação Infantil”. Naquela época (2011/2013), nossos estudos focaram na fase inicial da vida profissional docente. E ao concluir apontamos o interesse e a necessidade de pesquisar o professor em todas as etapas desse ciclo. A pesquisa realizada envolveu as professoras pertencentes à 25ª Superintendência Regional de Ensino (25ª SRE-MG). A 25ª SRE-MG abrange os municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto, que fazem parte de uma região conhecida como a Região dos Inconfidentes<sup>14</sup>.

A escolha por essa região se justificou por acreditarmos que deveríamos escolher um local ainda pouco investigado pelas pesquisas educacionais e que fosse também um local significativo para o nosso Programa de Pós-Graduação, que naquela época (2011/2013) ainda estava se consolidando.<sup>15</sup> Assim, partindo dos nossos apontamentos para escolha de um local,

---

<sup>14</sup> A Região dos Inconfidentes compreende, atualmente, mais de uma dezena de municípios, os quais, até a segunda metade do século XX, faziam parte da antiga Vila Rica, posteriormente Ouro Preto, e Mariana. Essa região abrange os municípios de Acaiaca, Barão de Cocais, Catas Altas, Conselheiro Lafaiete, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana, Ponte Nova, Ouro Branco, Ouro Preto, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio Abaixo.

<sup>15</sup> O Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UFOP teve início em 2011.

concluímos que abranger o município em que o programa está implantado, Ouro Preto-MG, por meio da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e o município no qual o programa é realizado, Mariana-MG, por meio do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), seria uma forma de dar um retorno a esses municípios, incluindo-os em nossas pesquisas. Além disso, devido ao fato do Programa de Pós-Graduação em Educação ter sido, naquela época, recentemente implantado e considerando o fato de que o curso de Pedagogia<sup>16</sup> também era um curso novo, essas constatações apontavam que esses municípios careciam de pesquisas que os envolvessem. Tal pressuposto foi confirmado, pois, ao começar os primeiros contatos, houve uma aceitação positiva e um interesse dos professores em contribuir com a pesquisa.

A pesquisa desenvolvida no mestrado possibilitou nos aproximarmos e conhecermos alguns estudos e autores que têm se dedicado a compreender sobre o ciclo de vida profissional dos professores. No doutorado demos continuidade a essa busca, visando ampliar as fontes e observar os avanços e lacunas nesses estudos. Destacamos os estudos elaborados por Huberman (2000), por ser apontado como expressiva referência sobre a temática. O referido autor denominou essa trajetória, para ele marcada por fases, como “Ciclo de vida dos professores”. Segundo Huberman (2000), o ciclo expressa como é a inserção do professor na carreira, seus medos e seus questionamentos que marcam a etapa inicial. O decorrer do ciclo é marcado por fases que evidenciam a distância entre os ideais e as realidades que surgem, o sentimento de libertação e pertença, a sensação de rotina e uma motivação elevada. E o encerramento do ciclo é assinalado por sentimentos como serenidade, conformismo e menos sensibilidade a avaliação dos outros.

A escolha pela Educação Infantil se justifica pela afinidade e pelo interesse em continuar contribuindo com o campo das pesquisas sobre esse segmento de ensino, mais especificamente sobre os aspectos que envolvem a formação e atuação dos professores. Na elaboração do projeto de pesquisa para participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, pretendia desenvolver uma pesquisa nos mesmos moldes dos estudos desenvolvidos por Huberman. Propunha, assim como o referido autor, estudar as fases do ciclo profissional docente, compreendendo-as como um percurso formativo e trazendo a ideia de um contínuo desenvolvimento profissional. A partir de então, buscava desenhar o ciclo de desenvolvimento profissional docente, a partir da realidade brasileira, delimitando os anos de carreira e observando quais seriam os comportamentos e sentimentos mais evidenciados em cada fase do ciclo pelo olhar dos professores. No entanto, as leituras e discussões desenvolvidas

---

<sup>16</sup> O curso de Pedagogia da UFOP foi implantado a partir do segundo semestre letivo de 2008.

nas disciplinas, no grupo de estudos dos orientandos, no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE) e nas orientações foram sinalizando para uma epistemologia da *práxis* e essa foi ganhando espaço e contribuindo para o prosseguimento da pesquisa. Curado Silva (2011) nos ajuda a compreender a *práxis* a partir da definição de Vazquez (1968), que a define como uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos, fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é uma atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

A compreensão da epistemologia da *práxis* não nega a prática, mas nos leva a entender que o conhecimento pragmático se faz necessário em determinados momentos, uma vez que há situações imprevistas e urgentes que nos exigem ações práticas e rápidas. Mas não pode se apoiar apenas no pragmatismo, pois este não modifica o trabalho docente, é apenas uma ação pontual realizada para resolver um problema do cotidiano e que geralmente tende a responsabilizar o professor sobre os fracassos na educação.

Além disso, ao nos pautarmos em uma epistemologia da prática contribuimos para atender aos anseios do capitalismo, que preza por uma formação de professores aligeirada, interessada, dual e que tira a universidade como o *locus* principal da formação, onde há a reflexão mais aprofundada e crítica sobre a educação e tudo que a envolve e perpassa por ela. Assim, a pesquisa nos ajudou a desconstruir, mas também a reconstruir e construir novas compreensões sobre o trabalho docente entendendo-o como um processo ontocriativo no ato pedagógico, ou seja, “[...] um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade [...]” (KOSIK, 1976, p. 180).

Somado a isso, fomos percebendo a necessidade de observar e relacionar fatores como as condições de trabalho docente, o segmento de ensino, o gênero, a temporalidade e a subjetividade dos professores. Assim, os estudos individuais somados as problematizações e discussões coletivas trouxeram novas compreensões a partir de uma perspectiva crítico-emancipadora. Segundo Curado Silva (2011), a perspectiva crítico-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na *práxis*, entendendo a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário.

A partir das provocações, inquietações e questionamentos que foram nos afetando, também fomos reconstruindo e amadurecendo o nosso objeto de estudo. Ao mesmo tempo em que sentíamos que estávamos nos afastando de um objeto previamente elegido para a pesquisa,

percebíamos que essa movimentação nos aproximava de um objeto ressignificado, nos trazia uma compreensão mais abrangente e com um viés mais humano, pois passamos a olhar o trabalho docente considerando as condições objetivas e subjetivas dos professores, sem responsabilizá-los e culpabilizá-los pelos fracassos na educação.

Assim, percebemos que para compreendermos o percurso profissional docente, torna-se necessário observarmos e considerarmos as dimensões do trabalho, mais especificamente as condições do trabalho docente e a temporalidade. Acreditamos que é importante considerarmos essas dimensões do trabalho docente para compreendermos como e porque os professores da Educação Infantil, mesmo em condições de desvalorização, precarização e intensificação do trabalho, escolhem e permanecem nesse segmento de ensino, por vários anos, enfrentando as condições concretas do trabalho.

E a partir dessa compreensão e da ampliação do nosso olhar questionamos: essas dimensões (temporalidade e condições de trabalho) vão resultar em quê? Podem resultar em um “ciclo de vida profissional docente”? Mas será que há um ciclo de vida profissional docente? Ou há uma dialética na realidade com a totalidade e historicidade do trabalho? Será que os professores vivenciam momentos comuns na vida profissional? Ou a vida profissional docente é marcada apenas por vivências singulares? Por que há professores no início da carreira já desmotivados? E por que há professores no final da carreira ainda motivados? Podemos dizer que o trabalho docente na Educação Infantil é assinalado ou dividido por fases? Esses questionamentos e inquietações nos apontam para a seguinte premissa: há uma complexidade em todos os momentos do percurso profissional docente, um movimento sem fases, porém, marcado pelas condições materiais e subjetivas, pela história biográfica dos professores, história da escola e história da sociedade.

Considerando a ampliação do nosso olhar e por trazermos uma perspectiva objetiva e subjetiva que parte da premissa que em cada período os professores vão vivenciar o momento da vida profissional de forma diferenciada, mantivemos nossa aproximação com o termo ciclo de vida profissional docente, mas buscamos ressignificá-lo, trazendo a compreensão da categoria vigotskiana vivência (*pereživânie*). As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles (VIGOTSKI, 2010).

Assim, ao nos aproximarmos da categoria vivência (*pereživânie*), entendemos que ela possibilita enxergarmos os fenômenos da existência humana, e, mais especificamente, nesse trabalho, o percurso profissional docente na Educação Infantil, visando questionar o

movimento etapista e a ideia de um ciclo que tenha início, meio e fim. Entendemos com ênfase na relação dialética da historicidade que o trabalho docente, ainda que elemento condicionado pela sociedade, pela escola e pelo modo de produção, neste caso capitalista, não deixa de influenciar o elemento condicionante, à medida que cumpre sua especificidade e sua função social. Assim, não são apenas “ciclos temporais”, mas são vivências relacionadas a fatores objetivos que trazem diferentes significados e elementos subjetivos que dão sentido ao trabalho docente, em que podem não se fechar em ciclos, mas ser constituídos de marcadores objetivos e subjetivos. Compreendemos, a partir de Vygotsky (2001), que o sentido implica em uma formação dinâmica, fluida complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Assim, o sentido de uma palavra é a soma dos fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência (p. 465).

A movimentação de desconstrução, reconstrução e construção, tanto sobre objeto de pesquisa quanto sobre nossos questionamentos do estudo, nos remetem a Kosik (1976), ao dizer que a problemática não é conhecida no início da investigação, todavia, o início da exposição já é um início mediato que contém o embrião da estrutura de toda a obra.

Assim, a problemática da pesquisa, embora inicialmente difusa, continha o “embrião” da pesquisa, que posteriormente foi eleito como questão central: Quais elementos objetivos e subjetivos são constitutivos da vivência do ser professor no decorrer do trabalho docente na Educação Infantil no magistério público no Distrito Federal?

Para essa pesquisa, apresentamos como objetivo geral: Compreender as vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil ao longo do percurso profissional no magistério público do Distrito Federal. E temos como objetivos específicos:

- a) Descrever e compreender como as professoras e professores vivenciam os diferentes momentos da vida profissional, considerando suas condições de trabalho;
- b) Identificar o perfil dos professores efetivos da SEEDF que escolhem a Educação Infantil;
- c) Elencar os elementos objetivos e subjetivos que constituem a vivência docente.

Dessa forma, partir da premissa da materialidade e da subjetividade do trabalho docente na Educação Infantil. E, somado a isso, buscar entender a vivência na vida profissional docente, constituiu, a nosso ver, uma forma de compreender e contribuir para o fortalecimento e avanço das reflexões, discussões e para a produção de novos conhecimentos sobre o trabalho docente na Educação Infantil.

## A escolha pelo caminho dialógico do método

[...] o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” ao objeto que foi recortado para uma investigação determinada [...]; o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações [...]. (PAULO NETTO, 2011, p. 53-54).

O método de investigação escolhido, para que possam emergir do nosso objeto de estudo as múltiplas determinações e desenvolvermos a nossa pesquisa, foi ao encontro do que buscamos compreender e analisar sobre as vivências no percurso profissional docente na Educação Infantil. E nos instigou a irmos para além das aparências, partiu da materialidade do trabalho e permitiu que nossa pesquisa fosse pautada em argumentações e discussões dialogadas. Logo, mais do que escolher um método para referenciar e guiar nossa pesquisa, optamos por um modo de investigar e analisar que revelasse também a nossa postura política, a nossa visão de mundo, a nossa forma de pensar o trabalho, de pensar que sociedade, que educação e que homem defendemos e queremos formar. E, especificamente, neste trabalho, voltamos o nosso olhar para o homem professor e professora, aquele(a) que atua na Educação Infantil, ainda mais especificamente, os professores e as professoras efetivos no magistério público da SEEDF, os quais, desde sua nomeação, atuam no segmento da Educação Infantil, incluindo a trama de conexões materiais, objetivas e subjetivas que afetam as suas vivências na docência.

Para descrevermos o nosso referencial teórico-metodológico – Materialismo Histórico-Dialético – nos apoiamos principalmente em: Marx (1982); Kosik (1976); Frigotto (2002); Cury (2000) e Paulo Netto (2011) para buscarmos a compreensão do nosso objeto de estudo por meio de uma dialética materialista e histórica. O materialismo dialético é definido pelos autores como a filosofia do materialismo histórico, ou seja, como o corpo teórico que estuda a ciência da história. E, por compreendemos, a partir dos referidos autores, que todo início é abstrato e que a dialética consiste na superação da abstratividade. Assim, o método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento que necessita negar o imediato, a evidência e a concreticidade sensível.

Segundo Alves (2010),

Materialismo é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento, que, por

sua riqueza e complexidade, pode compor tanto a pedra quanto os extremamente variados reinos animal e vegetal, e produzir efeitos surpreendentes com a luz, o som, a emoção, a consciência. O materialismo contrapõe-se ao idealismo, cujo elemento primordial é a ideia, o pensamento ou o espírito. (ALVES, 2010, p. 1).

Investigar as vivências das professoras e professores da Educação Infantil é, a nosso ver, uma forma de buscar romper com o modo dominante de se pensar, tanto sobre os profissionais quanto sobre esse segmento de ensino, marcado historicamente por preconceitos, desprestígio social e secundarizado pelas políticas de formação de professores (CABRAL, 2005; CAMPOS, 2006, KISHIMOTO, 1999; KRAMER, 1987). E por acreditarmos, assim como Frigotto (2002), que o conhecimento histórico-crítico que estamos propondo é um instrumento de luta e que o materialismo histórico se constitui na ciência do proletariado, na classe social que se empenha em superar a sociedade de classe.

Reforçando o que foi dito por Frigotto (2002), Cury (2000, p. 26) nos diz que: “[...] a dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história da luta de classes [...]”. Ainda, segundo o referido autor,

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência [...]. (KOSIK, 1976, p. 20).

A Educação Infantil continua sendo desprestigiada, levando muitos professores a optarem por outros segmentos de ensino. No entanto, em nosso lócus de pesquisa – escolas públicas que atendem a Educação Infantil e pertencem a Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal (SEEDF), sabemos que há professores que escolhem a Educação Infantil e permanecem nesse segmento de ensino mesmo tendo a possibilidade de migrar para outro ou mesmo assumir outras funções dentro da secretaria de Educação. Essa particularidade é também um aspecto que investigamos na vida profissional dos professores da SEEDF, pois nos interessava saber o perfil desses professores que escolhem a Educação Infantil e os aspectos objetivos e subjetivos que os fazem escolher e permanecer neste segmento de ensino, buscando compreender como eles vivenciam a docência ao longo da trajetória profissional. Importava para nós investigarmos o que está por trás dessa escolha e permanência dos professores em um

segmento de ensino que tem em sua história marcas de secundarização, desprestígio e preconceitos.

Assim, para Kosik (1976), o sentido que o homem utiliza para descobrir a realidade e o sentido dela são produto histórico social, pois o homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente. O homem percebe os objetos isolados no horizonte de um determinado todo, na maioria das vezes não expresso e não percebido explicitamente, pois o que vemos e ouvimos são influenciados pela nossa cultura, experiência e reflexões. Reforçando, o autor nos diz:

A atitude primordial e imediata do homem, em face a realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais [...]. (KOSIK, 1976, p. 13).

A abstração, tematização e projeção devem ser isoladas em zonas, facetas e esferas para não tornar a realidade como única e autêntica; assim, compartimentamos para compreender, mas depois voltamos ao todo, pois “sem decomposição não há conhecimento” (KOSIK, 1976, p. 18). E, antes mesmo de iniciarmos uma investigação/pesquisa, o referido autor alerta que devemos partir da premissa que existe uma “oculta verdade da coisa”, algo que está para além, por detrás do que se manifesta de imediato, pois a essência, diferente dos fenômenos que se reproduzem espontaneamente e superficialmente no pensamento comum como realidade, exige do pesquisador um esforço para se descobrir a verdade. Dessa forma, para conhecermos de forma satisfatória a realidade temos que superar os esquemas abstratos da própria realidade, as abstratas representações e suprimir a independência do mundo dos contatos imediatos, buscando realizar o que Kosik (1976) chamou de “destruição da pseudoconcreticidade”. E, assim, buscar se aproximar de uma realidade que não está dada, não se apresenta findada e completa, mas como algo que irá tornar-se, vir a ser.

Na ocasião, pretendíamos olhar para o trabalho docente na Educação Infantil, investigá-lo e defender que ele é marcado por dimensões como o tempo e as condições de trabalho. No entanto, não sabemos em que essas dimensões resultam por isso nos propusemos a investigar, para trazer novas contribuições e avançar nas pesquisas sobre essa temática. Acreditamos ainda que é um modo de buscar compreender de forma crítica e dialética todo o entrelaçado que há

nas relações contraditórias presentes neste segmento de ensino, e também as mediações que marcam o trabalho desses docentes.

Nesse sentido, o Materialismo Histórico-Dialético, referencial com o qual nos identificamos e escolhemos para investigar o nosso objeto de estudo, possibilita compreendermos que há uma articulação entre as dimensões do trabalho docente, pois se trata de uma realidade em que tudo está relacionado. E entendendo que a realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas faces, dos momentos do seu movimento.

Para Frigotto (2002), a dialética materialista é um movimento de superação e transformação, marcada por um tríptico movimento, que consiste em um primeiro momento na elaboração da crítica, que busca a construção de um conhecimento novo e apresenta uma nova síntese tanto no plano do conhecimento quanto no plano da ação.

Para compreendermos o que é realidade nos apoiamos nas contribuições de KOSIK (1976), que a define como a totalidade concreta ou a totalidade de todos os fatos que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos. No entanto, o autor salienta que “[...] a concreticidade é essencialmente incognoscível, pois é possível acrescentar, a cada fenômeno, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos [...]” (KOSIK, 1976, p. 35). Logo, para o autor, a totalidade concreta significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido, mesmo compreendendo que a dialética da totalidade concreta não tem a pretensão de conhecer todos os aspectos da realidade na infinidade dos seus aspectos e propriedades. Assim, compreendemos que ao optarmos pela dialética como referencial, devemos considerá-la como uma forma de pensar criada a partir da necessidade de reconhecermos que a realidade humana está em um constante movimento de busca pelo novo e que pressupõe a superação de sínteses estagnada, mas que seja um movimento de revê-las considerando as novas situações que vão se apresentando de formas modificadas e em outros momentos históricos.

Diante dessas compreensões, realizamos uma investigação qualitativa e quantitativa, pois ambas possuem características que contemplam a nossa proposta de percurso metodológico. No campo filosófico atinente ao nexos entre qualidade e quantidade, Gramsci (1995) argumenta:

Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável [...]. (GRAMSCI, 1995, p. 50).

O autor esclarece que objetividade é intersubjetividade, determinando o que é comum aos homens. Dessa forma, entende que nas condições da vida humana a “[...] qualidade está sempre ligada à quantidade [...]” (GRAMSCI, 1995, p. 51). Portanto, as abordagens quantitativas e qualitativas tratam de fenômenos reais, atribuindo sentido concreto aos seus dados.

Gamboa (2002) expressa sua preocupação na redução das pesquisas em ciências sociais a apenas duas abordagens (quantitativa/qualitativa), excluindo, dessa forma, terceiras vias. O autor firma sua discussão, ponderando a necessidade de superação dos falsos dualismos técnicos e metodológicos, mediante a tentativa de conciliação entre as abordagens de pesquisa, aceitação da conveniência da utilização na pesquisa das formas qualitativas e quantitativas e superação das existentes dicotomias epistemológicas entre as abordagens quantitativas e qualitativa. Assim, a proposta se reafirma na perspectiva da relação de unidade entre aspectos qualitativos e quantitativos, como indica na abordagem epistemológica e método Materialismo Histórico-Dialético.

### **Contradição, totalidade e mediação: categorias essenciais e possíveis**

Nos apoiamos em três categorias: contradição, totalidade e mediação. Segundo Húngaro (informação verbal)<sup>17</sup>, são categorias essenciais para entender a realidade de forma dialética e para fazermos o exercício de apreensão, análise e interpretação dos dados construídos, e, a partir deles, compreendermos sobre as vivências do trabalho docente na Educação Infantil.

A categoria contradição, para Cury (2000), é a base da metodologia dialética, a qual, para o autor, constitui-se na categoria que tem um alcance globalizante, visto que revela o movimento mais primordial do real, oferece um momento conceitual mais amplo da realidade e compreende toda a atividade humana. Para Cury (2000), a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, sendo a contradição expressa por um conflito no devir do real. Em sua análise, cada coisa necessita da existência do seu contrário, seja como determinação ou negação do outro; uma unidade que é ao mesmo tempo diferenciada e

---

<sup>17</sup> Citação que faz parte das anotações pessoais, a partir das aulas de Húngaro, em 2016, na UnB.

contraditória, que não são opostos exteriores que se confrontam no exterior, mas que exprimem uma unidade de contrários, interiores um ou outro.

Assim, ao trazermos o nosso objeto de estudo para ser analisado sob a dimensão dessa categoria, destacamos alguns elementos e seus contrários presentes no trabalho docente dos professores que atuam na Educação Infantil: valorização e desvalorização da docência; profissionalização e desprofissionalização; resistência e desistência; formação no ensino superior para todos os professores que atuam na Educação Básica e aceitação da formação em nível médio para os professores que atuam na Educação Infantil; reconhecimento e não reconhecimento de ser professor.

No que se refere à categoria totalidade, compreendemos, em Marx (1982), que se trata de uma realidade em que tudo está relacionado, que há um encadeamento e uma híbrida junção das ações humanas com o mundo social. E entendemos, ainda, a necessidade de enxergar o nosso objeto de estudo como uma parte desse todo, mas compreendendo que, ao optar por essa categoria metodológica, não se trata de estudar a totalidade da realidade, pois essa é ilimitada, mas perceber que uma parte para ser compreendida necessita estar relacionada ao todo.

Para Cury (2000), a categoria da totalidade

[...] justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla [...]. (CURY, 2000, p. 27).

Diante disso, para decifrarmos o nosso problema de pesquisa, precisamos ter uma visão de conjunto de todos os elementos que o constitui e o afeta, pois se assim não o fizermos correremos o risco de apresentar uma verdade limitada e que não contribuirá para o entendimento de uma verdade total e tão pouco para uma transformação da realidade. Logo, precisamos nos atentar para as questões que se remetem as políticas voltadas para a Educação Infantil e para os professores que atuam nesse segmento de ensino; o prestígio social; a relação de produção que deixa o trabalho na Educação Infantil como um trabalho menor, menos valorizado, menos importante devido ao fato de ser um trabalho com crianças pequenas e onde ainda há uma forte concepção de que neste segmento de ensino o cuidar sobrepõe o educar.

Quanto à categoria mediação, nos apoiamos nas contribuições de Cury (2000) e Aguiar e Ozela (2013). Cury (2000) nos diz que essa categoria se justifica

[...] a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório [...]. (CURY, 2000, p. 27).

A mediação é construída e descoberta aos poucos a partir do momento que começamos a olhar o nosso objeto e as relações mediatas que ele faz com outros campos, é a forma que se articulam os elementos do todo.

Aguiar e Ozela (2013) reforçam essas colocações e apontam que o uso desta categoria contribui para superar as visões naturalizantes baseadas na concepção metafísica de homem, pois possibilita a análise das determinações inseridas em um processo que não é causal, linear ou imediato, mas sim um processo dialético.

Assim, no que se refere ao nosso objeto de estudo, sabemos que compreender as vivências do trabalho docente dos professores da Educação Infantil passa pela mediação de um trabalho que nasce e é marcado pela forte presença do gênero feminino; passa também pelo preconceito e secundarização que a formação desses professores sofreu e ainda sofre nas políticas de formação docente; passa pelas condições de trabalho docente, pela subjetividade que faz os professores escolherem e permanecerem nesse segmento de ensino, o sentido ou a perda deste, as pressões e angústias de ser professor neste segmento de ensino.

Dessa forma, consideramos as contradições, totalidade e mediações ao longo do percurso profissional dos professores da Educação Infantil do Distrito Federal no momento histórico em que a pesquisa foi realizada.

### **Vivências (*pereživânie*): categoria para dialogar com o ciclo de vida profissional na Educação Infantil**

A categoria vivências (*pereživânie*) se apresenta como um termo nebuloso, ainda novo, pois chega a partir das traduções de 2010. Segundo Marques (2017), a categoria *pereživânie* (vivência) é ainda pouco estudada no Brasil

Assim, ainda não se tem um consenso entre os pesquisadores sobre o que Vygotsky queria dizer, alguns tradutores usam o termo vivência (tradução para o português), mas outros preferem manter o termo russo *pereživânie*, porque dizem que a vivência não dá conta do conceito. Embora tenhamos esses desafios referentes a um não consenso das traduções, neste subtópico, apresentamos a origem e o significado do termo *pereživânie* (vivência) a partir da contribuição de pesquisadores brasileiros, e explicamos como ele se aproximou da nossa

pesquisa e o motivo de ter sido incluído como uma categoria importante para entendermos e avançarmos no campo das pesquisas que estudam o ciclo de vida profissional docente.

Por se tratar de um estudo apoiado sob a luz do MHD, perpassamos por categorias que estão incluídas nesse método, tais como mediação, totalidade e contradição. No entanto, o nosso objeto de estudo, além de se atentar a essas categorias, precisou encontrar uma outra categoria que nos ajudasse a defender a tese de que o movimento da vida profissional não acontece em ciclos. Assim, a categoria vivência nos foi recomendada pela professora Sandra Limonta, em 2018, e desde então passamos a estudá-la. E foi significativo conhecer essa categoria e trazê-la para somar a outras já presentes no trabalho, pois elas têm elementos em comum com as demais, o que conseguiu atender as nossas expectativas de dialogar com a ideia de um movimento etapista.

No que se refere aos elementos em comum entre as categorias, destacamos que a Psicologia Sócio-Histórica, concebida por Vigotski (2009), também baseia-se nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, método que elegemos para guiar nossa pesquisa. O referido autor busca esclarecer o desenvolvimento do psiquismo humano a partir da concepção de homem como um ser sócio-histórico. Assim, essa concepção de homem implica em considerarmos as mediações que este faz com o mundo e com seus pares para se desenvolver. E reforça a nossa proposta de buscar compreender como esse homem (no caso da nossa pesquisa, professoras e professores efetivos que atuam no magistério público na Educação Infantil do SEEDF) vivencia a vida profissional por meio dos vínculos dialéticos que estabelece com as condições objetivas do trabalho docente, com as outras pessoas e com o mundo.

Segundo Marques (2017),

A Psicologia Sócio-Histórica idealizada por Vigotski (2009) e seus discípulos, representa um projeto de ciência psicológica fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético. Com base nesses princípios, Vigotski se propõe a explicar o desenvolvimento do psiquismo humano partindo da tese de que o homem é um ser sociohistórico constituído pela mediação da sua relação com o mundo. A adoção dessa concepção de homem implica analisá-lo no seu processo histórico de constituição e desenvolvimento, ou seja, estudá-lo na sua relação dialética com o mundo e com os outros homens. A Psicologia Sócio-Histórica propõe, para realização dessa análise, categorias que explicitam as mediações pelas quais homem e mundo se constituem. Dentre essas categorias, escolhemos analisar perejivânie (vivência) por considerarmos que esta, ao lado de afetos e sentidos, assume importância central na explicação da constituição histórica do homem. (MARQUES, 2017, p. 6775).

As autoras Camargo (2016), Toassa e Souza (2010) e Toassa (2009) apresentam em seus trabalhos o conceito de vivência em Vigotski, apresentam as relações possíveis que podem ser feitas a partir deste termo e apontam as fragilidades e dificuldades de adotar um termo que não tem uma tradução justa, seja para a língua inglesa ou portuguesa. No entanto, acreditamos que esse termo, que preferimos chamar de categoria é o mais apropriado para utilizarmos em nosso trabalho, pois supera a questão do trabalho docente em ciclo e considera as singularidades das condições de trabalho de cada professor, bem como valoriza a subjetividade, os sentimentos e as impressões do sujeito diante da sua atividade.

No que se refere ao termo “atividade”, adotaremos a definição de Martins (2011), que nos diz que atividade congrega a síntese da atitude vital do homem em relação ao meio que o cerca em termos físicos, psíquicos e cognitivos. É a partir dessa definição que utilizaremos o termo atividade na busca por compreender as vivências que se constroem dentro da atividade, no caso da nossa pesquisa, a atividade docente ao longo das vivências na Educação Infantil.

Para Camargo (2016) o conceito de vivência (*pereživânie*), em Vigotski, é um movimento dinâmico do desenvolvimento do ser social, ou seja, a personalidade é constituída nas e pelas vivências do sujeito, nas diversas atividades que este realiza ao longo de sua vida, nas diferentes esferas da vida social que constituem a realidade concreta. E, buscando definir e ainda apontar os elementos que estão imbricados na composição do que vem a ser a vivência, a autora aponta que:

É a vivência de uma situação, ou de várias situações, numa dada atividade e num determinado meio, que determinará quais influências esse meio e essas situações vão exercer na formação da consciência e da personalidade dos diferentes sujeitos. Isso não significa que será um ou outro elemento tomado de forma independente pelo sujeito, mas sim como esse elemento será interpretado por cada indivíduo em sua vivência, nas relações com os outros e com os elementos materiais e não materiais que constituem a atividade (CAMARGO, 2016, p. 107).

Toassa (2009) também contribui para a compressão sobre o que é “vivência”. E ao discutir o conceito de *pereživânie*, ressalta que o termo russo é bastante empregado por Vigotski, tendo surgido em um dos seus primeiros trabalhos<sup>18</sup>, quando ele tinha apenas 19 anos de idade. A autora ressalta que a palavra *pereživânie* é considerada um termo de difícil tradução entre os tradutores e estudiosos da linguística russa. E que clarificar o termo é um trabalho árduo, uma

---

<sup>18</sup> Trata-se da obra *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, originalmente escrita em 1916, e que conferiu a Vigotski o título de doutor, mas que só foi publicada 52 anos após sua morte.

vez que o acesso aos trabalhos originais em russo é difícil. Logo, a autora faz suas análises a partir dos textos traduzidos.

Considerada uma grande estudiosa brasileira das obras vigotskianas, segundo Toassa (2009, p. 108), a melhor tradução de *vivência* para o português seria “[...] a expressão de um poderoso sentimento; uma impressão experimentada; um estado de espírito [...]”. Para a autora (2011, 2010) *perejivanie* é a tradução em português do termo russo *переживание*. Deriva do par de verbos russos *perejit* e *perejivát*, ambos originários do verbo *jít* (viver). Segundo a autora, se trata de um termo de difícil tradução que se aproxima do verbo alemão “*Erlebnis*”, que significa viver, presenciar, experimentar, sofrer, suportar, aguentar.

Assim, a autora assume o entendimento de vivência como uma experiência humana, não quantificada apenas pelo tempo, mas também por envolver uma experiência de impressões, sensações e sentimentos, que se originam e se desenvolvem no processo de realização de uma atividade. E complementa dizendo que a vivência é ainda, mesmo que na linguagem cotidiana, um processo psicológico que implica na própria existência, é, pois, uma verdade que se adapta a uma visão totalizante, dialética, de psiquismo histórico cultural. A autora aponta que, para Vigotski, a vivência designa tanto a experiência do mundo externo pelo sujeito, quanto seu mundo interno que implica em uma tonalidade afetiva. Ainda, conforme a autora, tanto nos últimos quanto nos primeiros textos do autor, vivência se caracteriza como campo de conflitos, linguagem do meio externo do indivíduo e de suas reações a isso.

Outra consideração que merece destaque no entendimento de Toassa (2009) se refere as contribuições que ela recebeu em um encontro pessoal com o linguista Bóris Schnaiderman, durante a escrita da sua tese. Segundo a autora, o linguista ensinou-a que os verbos russos se agrupam em pares. Logo, vivência e vivenciar, estão agrupados e significam viver. O linguista destacou ainda, para Toassa, que há dois significados para o verbo vivenciar. Um primeiro sentido, coloquial, que expressa a ideia de sofrer ou a ideia de atravessar uma difícil situação da vida. E o segundo sentido, culto, que indica viver, passar algum tempo, experimentar. Segundo a autora, o linguista apontou ter sido neste segundo sentido que Vigotski adotou o termo vivência, designando o resultado dos atos de vivenciar (vivências).

Já as autoras Toassa e Souza (2010, p. 759) apontam que o sentido geral de vivência, segundo os tradutores Prout e Bytsenko, “[...] não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica [...]”. As autoras apontam que há uma carência de traduções dos trabalhos de Vigotski e que isto se configura como um problema, assim como é um problema buscar conceituar a vivência, “[...] palavra imperfeita na qual se expressam

mutantes relações dos processos psíquicos individuais e do meio social do qual eles constituem uma parte.” (p. 758).

Toassa e Souza (2010) ressaltam ainda outras fragilidades na busca por compreender o que Vigotski queria expressar ao adotar o termo vivência. E destacam a problemática em torno das traduções. Segundo as autoras, para Bytsenko (tradutora de Biély) e para o linguista Bóris Schnaiderman o termo vivência é utilizado no cotidiano da língua russa e também nos círculos de crítica literária dos anos 1910/1920. E Vigotski adota-o com sentidos singulares que sofrem importantes transformações.

No que se refere a tradução para o português, as autoras apontam que o seu sentido culto, a partir do dicionário russo Ojegov (1968), seria: *substantivo de gênero neutro. Estado de espírito (alma), expressão da existência de um(a) forte (poderosa) impressão (sentimento); impressão experimentada*. As autoras apresentam ainda a percepção de Teresa Prout (tradução ao inglês) sobre o termo. Segundo elas, para a tradutora, o termo russo não teria um termo equivalente para este idioma e seu uso serviria para expressar a ideia de que “[...] uma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida diferentemente por diversos sujeitos.” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 759).

Para Toassa e Souza (2010), o *vivenciar* para Vigotski é participar de uma realidade impactante, é ir ao encontro da análise dos dramas e conflitos humanos. As vivências, segundo as autoras, são um *conceito-coringa* que delimita a nossa relação com o mundo, desde o nascimento até a complexificação das relação com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (como consciência e personalidade). Para as referidas autoras “[...] a lógica empregada é dialética, pois Vigotski observa o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se como objeto social no meio, elaborando relações singulares com as condições particulares encontradas [...]” (p. 771).

A partir das contribuições apresentadas pelas autoras Camargo (2016), Toassa e Souza (2010) e Toassa (2009) concluímos que para Vigotski a vivência engloba o meio externo ao sujeito e como ele vivencia internamente a realidade. Assim, a vivência se configura, a nosso ver, como uma unidade inseparável entre os elementos externos presentes na realidade e os elementos internos do sujeito, como elementos que se somam para constituir a vivência. Logo, a singularidade do sujeito e também a singularidade do meio se fazem presentes na vivência. E são as diferentes vivências que compõem a atividade e a historicidade de cada um. Além disso, tanto para Vigotski quanto para os estudiosos que o referenciam, há elementos dessa categoria

que coadunam e dialogam com nossa proposta de pesquisa que engloba: núcleo de Significação, pesquisa sobre Formação de Professores, o homem e seu meio e os afetos.

Assim, a vivência docente agrega uma pluralidade de fatores interdependentes que se configuram em uma rede de percepções pessoais, institucionais e sociais, diferenciada e singular numa relação com a produção de afetos e sentidos; as vivências são fonte de afetos, que fazem a mediação entre a produção dos sentidos que constituem modos singulares de agir e pensar dos homens.

Dessa forma, considerando que as vivências são fontes de afetos e que produzem sentidos, os quais constituem modos particulares de ser, pensar e agir dos homens, nosso entendimento sobre essa categoria, o qual permeará o nosso objeto de estudo, envolve os elementos externos que compõem e influenciam o trabalho docente, como as condições de trabalho, somados aos elementos internos e singulares de cada professor, quais sejam: suas impressões, seus sentimentos e sua biografia. E apontam como é a vivência de cada professor, a partir do seu meio externo, ao longo da carreira docente na Educação Infantil.

### **Sobre a coleta de dados e as estratégias metodológicas**

A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos adotados na pesquisa, baseados no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), traçamos uma metodologia de trabalho que visou contribuir para encontrarmos as categorias que emergiriam a partir da pesquisa de campo. Acreditamos que o momento da construção dos dados é um momento importante da pesquisa, pois permite que o pesquisador adentre o campo de estudo e a partir das pesquisas já realizadas, do contato com os sujeitos, da consulta aos documentos e mesmo os sentidos que vão sendo construídos, seja nos momentos que antecedem uma entrevista ou a proposição de um questionário, são elementos valiosos para formar e também transformar o pesquisador.

Assim, o pesquisador que se propõe a fazer um estudo dialético, a nosso ver, se transforma ao longo da pesquisa, pois por mais que tenha premissas com argumentos fortes para defender, ao iniciar sua coleta de dados se coloca aberto a deixar os dados revelarem suas verdades imbricadas de contradições. E essas contradições contribuem para desconstruir, reconstruir e construir novos olhares sobre a realidade, pois são inerentes a ela. Logo, não é possível eliminá-las, podemos tê-las, mas não para desumanizar, mas sim para nos colocarmos nesse movimento de compreensão da realidade e da produção de novos conhecimentos, por meio de um olhar despido de verdades absolutas e aberto a compreender uma realidade que é

histórica, social, política, econômica e cultural. Uma realidade que vai além das aparências, que busca a essência e considera a materialidade e a subjetividade que circunda o objeto de pesquisa.

Selecionamos seis estratégias metodológicas para desenvolvermos a nossa pesquisa: 1) contextualização do campo por meio de uma revisão bibliográfica denominada “estado do conhecimento”, com o intuito de nos aproximarmos da temática, por meio do qual fizemos um levantamento sobre o que tem sido pesquisado em relação ao tema proposto; apontamos possíveis lacunas; situamos a partir de onde avançamos e apresentamos um conhecimento novo e ampliado a partir dessas considerações e das nossas motivações pessoais, acadêmicas e sociais; 2) análise de documentos, como: Plano de carreira do magistério público do Distrito Federal, Lei n. 5.105, de 03 de maio de 2013, Plano Distrital de Educação (PDE), Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2015 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, os dois primeiros documentos contribuíram para compreendermos a carreira docente em nível local, lócus da pesquisa e o PNE em âmbito nacional, considerando que as políticas de formação, valorização e carreira interferem na trajetória profissional docente; 3) dados pessoais e profissionais dos professores que atuam na Educação Infantil na SEEDF, por meio de um requerimento entregue a subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) para a qual solicitamos as seguintes informações: características dos professores (sexo, idade, cor, ano de entrada na rede, tempo de permanência na rede, formação – graduação, especialização, mestrado ou doutorado) no ato da contratação e atualmente, Coordenação Regional de Ensino (CRE), segmento de ensino que assumiu ao tomar posse e que está atualmente e escola que está vinculado no ano vigente para conhecermos o perfil desses professores e para localizarmos em qual escola eles estão atuando; 4) Proposição e análise de questionários com o objetivo de localizar e aproximar dos professores que atendem ao perfil da pesquisa, bem como apresentar o perfil desses sujeitos<sup>19</sup>; 5) Realização de entrevistas em uma conversa semiestruturada com os professores sobre suas histórias biográficas, seus sentidos sobre ser docente na Educação Infantil, suas expectativas e frustrações com a profissão, a escola e a docência, elementos presentes na vida profissional que os animam e desanimam a escolher e permanecer nesse segmento de ensino; 6) Análise das entrevistas, por meio dos núcleos de significação, para identificarmos e apontarmos as apropriações das significações constituídas pelos sujeitos e

---

<sup>19</sup> Optamos pelo termo “sujeitos da pesquisa”, compreendendo os professores como sujeitos históricos, a partir de uma concepção marxista, que entende os sujeitos como aqueles que constroem a si mesmo e fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas (MARX; ENGELS, 1982, p. 417)

contribuir para produzir um conhecimento que revele o não dito, o que está por trás das falas, as diversas contradições que constituem o percurso profissional docente na Educação Infantil.

Assim, cada estratégia metodológica foi ao encontro de um objetivo específico e todas elas dialogaram e contribuíram para que o objetivo geral fosse atendido. A contextualização do campo por meio de uma revisão bibliográfica denominada “estado do conhecimento” colaborou para alcançarmos o objetivo de compreendermos os diferentes momentos da vida profissional docente. As entrevistas, bem como as análises, atenderam aos objetivos específicos de elencar os elementos objetivos e subjetivos que constituem a vivência docente, e de descrever e compreender como as professoras e professores vivenciam o percurso profissional docente. Já a análise dos documentos contribuiu também com o objetivo específico de elencar os elementos objetivos que constituem a vivência docente, uma vez que os elementos objetivos da carreira influenciam nas vivências profissionais docentes. As planilhas sobre os dados pessoais e profissionais dos professores que atuam na Educação Infantil e os questionários contribuíram para atendermos ao objetivo específico de identificar o perfil dos professores efetivos da SSEDf que escolhem a Educação Infantil.

### **Ceilândia e Plano Piloto: lócus da pesquisa**

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é composta por quatorze (14) Coordenações Regionais de Ensino e atende a população de trinta e uma (31) Regiões Administrativas (RAs) como mostra o *Quadro 1*. As RAs são numeradas em ordem crescente, a partir do seu ano de criação, tendo sido a primeira Região Administrativa do Distrito Federal criada em 10/12/1964, RA I – Plano Piloto, e a última em 29/01/2012, RA XXXI – Fercal. A relação completa com a data e lei de criação das trinta e uma (31) Regiões Administrativas está listada no ANEXO A.

Quadro 1 – Coordenação Regional de Ensino e Regiões Administrativas do DF.

<b>Coordenação Regional de Ensino (CRE)</b>	<b>Região Administrativa</b>	
1 – Brazlândia	RA – IV	Brazlândia
2 – Ceilândia	RA – IX	Ceilândia
3 – Gama	RA – II RA – XV	Gama Recanto das Emas (1)
4 – Guará	RA – X RA – XXV RA – XXIX	Guará Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA) Setor Indústria e Abastecimento (SIA)

5 – Núcleo Bandeirante	RA – VIII RA – XVII RA – XIX RA – XXI RA – XXIV	Núcleo Bandeirante Riacho Fundo I Candangolândia Riacho Fundo II Park Way
6 – Paranoá	RA – VII RA – V RA – XXVIII	Paranoá Sobradinho (2) Itapoã
7 – Planaltina	RA – VI	Planaltina
8 – Plano Piloto e Cruzeiro	RA – I RA – XI RA – XIV RA – XVI RA – XVIII RA – XXII RA – XXIII RA – XXVII	Plano Piloto Cruzeiro São Sebastião (3) Lago Sul Lago Norte Sudoeste/Octogonal Varjão Jardim Botânico
9 – Recanto das Emas	RA – XV RA – XII	Recanto das Emas Samambaia (4)
10 – Samambaia	RA – XII	Samambaia
11 – Santa Maria	RA – XIII	Santa Maria
12 – São Sebastião	RA – XIV	São Sebastião
13 – Sobradinho	RA – V RA – XIII RA – VI RA – XVIII RA – XXXI	Sobradinho Sobradinho II Planaltina (5) Lago Norte Fercal
14 – Taguatinga	RA – III RA – XXX RA – XX	Taguatinga Vicente Pires Águas Claras

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar 2018.

Notas:

- (1) CEF Tamanduá (Área Rural do Recanto das Emas);
- (2) EC Cora Coralina (Área Rural de Sobradinho);
- (3) CED 01 de Brasília (Área Rural de São Sebastião);
- (4) CED Myriam Ervilha (Área urbana de Samambaia);
- (5) EC Brochado da Rocha (Área urbana de Planaltina); EC Córrego do Arrozal (Área rural de Planaltina).

De acordo com o Censo Escolar 2018, as escolas relacionadas acima, embora estejam localizadas em uma RA na qual pertencem geográfica e politicamente – e esta RA tenha uma CRE – estão sobre a abrangência de outra CRE.

A *Figura 1* mostra o mapa das Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal, que abrangem as CREs. Assim, podemos visualizar como as RAs estão distribuídas dentro do território do DF, dentro desse quadrante.

Figura 1 – Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal.



Fonte: Imagem pesquisada na Internet.

A CRE do Gama abrange as instituições educacionais da zona rural do Recanto das Emas. A CRE do Guará abrange o Setor Indústria e Abastecimento (SIA) e o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA). A CRE do Núcleo Bandeirante abrange as instituições educacionais das Regiões Administrativas: Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo, Candagolândia, Riacho Fundo II e Park Way. A CRE do Plano Piloto abrange: Plano Piloto, Cruzeiro, São Sebastião, Lago Sul, Lago Norte, Sudoeste/Octogonal, Varjão e Jardim Botânico. A CRE de Sobradinho abrange: Sobradinho, Planaltina, Lago Norte, Sobradinho II e Fercal. E a CRE de Taguatinga abrange Taguatinga, Vicente Pires e Águas Claras.

Segundo o site da SEEDF, atualizado em 07/08/2019, a rede pública de ensino do Distrito Federal possui trinta e nove (39) Centros de Educação Infantil, vinte e nove (29) Jardins de Infância, trezentas (300) Escolas Classe, quatorze (14) Centro de Atenção Integral a Criança, cinquenta e seis (56) Centro de Educação da Primeira Infância, sendo complementada por cinquenta e três (53) creches conveniadas, como mostra a *Tabela 1*.

Tabela 1 – Número de Centro de Educação Infantil (CEI), Jardim de Infância(JI), Escola Classe (EC), Centro de Atenção Integral a Criança(CAIC), Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI) e Conveniadas (Conv.) em cada Coordenação Regional de Ensino.

<b>Coordenação Regional de Ensino</b>	<b>CEI</b>	<b>JI</b>	<b>EC</b>	<b>CAIC</b>	<b>CEPI</b>	<b>CONV.</b>
<i>Brazlândia</i>	3	1	14	1	4	2
<i>Ceilândia</i>	1	0	51	2	7	4
<i>Gama</i>	1	5	20	1	0	5
<i>Guará</i>	1	1	10	0	1	5
<i>Núcleo Bandeirante</i> <sup>20</sup>	4	1	13	1	0	5
<i>Paranoá</i>	1	0	21	1	0	2
<i>Planaltina</i>	1	1	34	1	3	3
<i>Plano Piloto</i>	2	18	37	0	4	11
<i>Recanto das Emas</i>	4	1	8	0	6	0
<i>Samambaia</i>	2	0	22	2	18	7
<i>Santa Maria</i>	3	1	7	2	5	0
<i>São Sebastião</i>	3	0	11	1	0	1
<i>Sobradinho</i>	4	0	26	1	4	1
<i>Taguatinga</i>	9	0	26	1	4	7
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>29</b>	<b>300</b>	<b>14</b>	<b>56</b>	<b>53</b>

Fonte: Tabela organizada pela autora (2019).

No total, são atendidas em torno de quarenta e cinco mil (45.000) crianças de 0 a 5 anos de idade. No que se refere a meta da universalização para as crianças da Educação Infantil na etapa referente a pré-escola (crianças de 4 a 5 anos), o Plano Distrital de Educação (PDE) assegura que foi cumprida. Mas no que se refere às etapas da creche (crianças de 0 a 3 anos) ainda há dezesseis mil (16.000) sem esse atendimento educacional. Sabemos que o atendimento público e gratuito para essa faixa etária ainda não é assegurado pela lei. Na *Tabela 1*, observamos que o número de creches conveniadas (53) é superior ao número de CEI (39), JI (29) e CAIC (14), ou seja, nessa faixa etária o atendimento acontece por meio da parceria público/privado. E quando o governo aponta que está trabalhando para atender a esse grande número de crianças que estão fora da creche nota-se que é pelas vias do público/privado. Não se fala em construção de creches públicas, não há creches públicas na SEEDF, há uma tendência

<sup>20</sup> A CRE do Gama abrange as instituições educacionais da zona rural do Recanto das Emas. A CRE do Guará abrange o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA). A CRE do Núcleo Bandeirante abrange as instituições educacionais das Regiões Administrativas: Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo, Candagolândia, Riacho Fundo II e Park Way. A CRE do Plano Piloto abrange: Brasília, Cruzeiro, São Sebastião, Lago Sul, Lago Norte, Sudoeste/Octogonal, Varjão e Jardim Botânico. A CRE de Sobradinho abrange: Sobradinho, Planaltina, Lago Norte, Sobradinho II e Fercal. E a CRE de Taguatinga abrange Taguatinga, Vicente Pires e Águas Claras.

em seguir as propostas do Banco Mundial quanto a redefinições do papel do Estado na oferta da Educação Infantil pelo viés da parceria público-privado<sup>21</sup>.

O *locus* da pesquisa foi escolhido, inicialmente, a partir de motivações sociais. Consideramos que esse deveria nos levar ao encontro de regiões silenciadas e secundarizadas, para que pudéssemos conhecer e conversar com os professores da Educação Infantil que estão na “periferia” de Brasília. Assim, a escolha pela Ceilândia se justifica pela renda per capita, pela sua história de criação e por ter a Coordenação Regional de Ensino com o maior número de turmas e matrículas do Distrito Federal, como mostra os *Quadros 2 e 3*. Para nós, a pesquisa ganha relevância social quando vamos ao encontro e ouvimos quem está marginalizado e enfrenta as adversidades das condições de trabalho docente.

Assim, considerando a relevância social, julgamos pertinente analisar os dados quantitativos da Coordenação de Supervisão, Normas e Informações do Sistema de Ensino da SEEDF, no que se refere às Unidades Escolares, por tipologia (*Quadro 2*) e o número de turmas e matrículas da Educação Infantil (*Quadro 3*). Por meio desses quadros nos aproximamos de dados quantitativos que contribuiriam para selecionarmos as CREs que nos ajudariam a alcançar os objetivos da pesquisa. Além disso, a análise dos quadros confirmou a nossa premissa que a Educação Infantil na SEEDF acontece, em sua maioria, em instituições que não têm como prioridade o referido segmento, mas em instituições voltadas para o atendimento do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), nas chamadas Escolas Classe.

---

<sup>21</sup> A questões referentes as propostas do Banco Mundial, quanto a redefinições do papel do Estado na oferta da Educação Infantil pelo viés da parceria público-privada serão retomadas e aprofundadas no item em que discutiremos as condições de trabalho.

Quadro 2 – Unidades escolares da Rede Pública Estadual, por tipologia, segundo Coordenação Regional de Ensino.

**UNIDADES ESCOLARES, POR TIPOLOGIA, SEGUNDO COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO**  
**CENSO ESCOLAR 2018**

**REDE PÚBLICA ESTADUAL**

CRE	CAIC	Jardim de Infância JI	C. Educ. Infantil CEI	Centro de Educação da Primeira Infância CEPI	Escola Classe EC	C. Ensino Fundamental CEF	C. Ensino Médio CEM	Centro Educacional CED	C.Educ.Jov Adultos CEJA	C. Ensino Especial CEE	CIL	Escola Parque EP	Outro Tipo	C. Educ. Profissional CEP	TOTAL
Plano Piloto	-	18	1	1	38	21	5	6	2	3	2	5	4 <sup>(1)</sup>	1	107
Gama	1	5	1	-	20	11	4	6	-	1	1	-	-	-	50
Taguatinga	1	-	8	-	26	15	4	5	-	1	1	-	1 <sup>(2)</sup>	1	63
Brazlândia	1	-	2	-	14	4	2	4	-	1	1	1	-	-	30
Sobradinho	1	-	4	-	26	8	1	5	-	1	1	-	-	-	47
Planaltina	1	1	1	-	35	13	1	10	-	1	1	-	-	1	65
Núcleo Bandeirante	1	1	4	-	13	6	3	4	-	-	2	-	-	-	34
Ceilândia	2	-	1	-	51	24	6	7	-	2	1	1	-	1	96
Guará	-	1	1	-	10	8	-	5	-	1	1	-	-	1	28
Samambaia	2	-	2	-	22	10	2	2	-	1	1	-	-	-	42
Santa Maria	2	1	3	-	7	10	2	2	-	1	1	-	-	-	29
Paranoá	1	-	1	-	20	8	1	2	-	-	1	-	-	-	34
São Sebastião	1	-	3	-	11	5	1	3	-	-	1	-	-	-	25
Recanto das Emas	-	1	2	1	7	11	2	3	-	-	1	-	-	-	28
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>2</b>	<b>300</b>	<b>154</b>	<b>34</b>	<b>64</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>678</b>

FONTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

(1) PROEM - Escola do Parque da Cidade, Escola Meninos e Meninas do Parque, CIEF - Centro Integrado de Educação Física e Escola da Natureza.

(2) Escola Bilingue Libras e Português Escrito de Taguatinga.

Nota: A Unidade Escolar CEM Integrado a Educação Profissional do Gama foi incluída na coluna do Centro de Ensino Médio.

Fonte: Censo Escolar – SEEDF (2018).

Quadro 3 – Turmas e matrículas da Educação Infantil, segundo Coordenação Regional de Ensino.

## QUADRO 102 - PUB

TURMAS E MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO REGIÃO ADMINISTRATIVA  
CENSO ESCOLAR 2018

## REDE PÚBLICA ESTADUAL

RA	CRECHE								PRÉ-ESCOLA						TOTAL GERAL		
	Berçário		Maternal I		Maternal II		Total		1º Período		2º Período		TU	Total		CRECHE+PRÉ-ESCOLA	
	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas		Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas
Brasília	2	36	1	18	1	18	4	72	71	1.301	80	1.523	-	151	2.824	155	2.896
Gama	-	-	1	18	9	136	10	154	59	1.161	69	1.287	-	128	2.448	138	2.602
Taguatinga	-	-	-	-	-	-	-	-	68	1.480	76	1.627	-	144	3.107	144	3.107
Brazlândia	-	-	-	-	7	123	7	123	35	761	37	790	-	72	1.551	79	1.674
Sobradinho	-	-	-	-	-	-	-	-	32	679	42	877	-	74	1.556	74	1.556
Planaltina	-	-	-	-	-	-	-	-	72	1.573	98	2.185	-	170	3.758	170	3.758
Paranoá	-	-	-	-	3	42	3	42	42	898	40	865	-	82	1.763	85	1.805
Núcleo Bandeirante	-	-	-	-	-	-	-	-	10	236	13	270	-	23	506	23	506
Ceilândia	-	-	-	-	-	-	-	-	159	3.688	190	4.265	-	349	7.953	349	7.953
Guará	-	-	-	-	-	-	-	-	18	414	24	505	-	42	919	42	919
Cruzeiro	-	-	-	-	-	-	-	-	10	175	12	233	-	22	408	22	408
Samambaia	-	-	-	-	-	-	-	-	64	1.431	88	1.924	-	152	3.355	152	3.355
Santa Maria	-	-	-	-	10	147	10	147	62	1.411	68	1.436	-	130	2.847	140	2.994
São Sebastião	-	-	-	-	-	-	-	-	51	1.134	62	1.371	-	113	2.505	113	2.505
Recanto das Emas	-	-	-	-	-	-	-	-	44	990	53	1.137	-	97	2.127	97	2.127
Lago Sul	-	-	-	-	-	-	-	-	6	113	6	124	-	12	237	12	237
Riacho Fundo	-	-	-	-	-	-	-	-	22	479	16	365	-	38	844	38	844
Lago Norte	-	-	-	-	-	-	-	-	10	212	7	163	-	17	375	17	375
Candangolândia	-	-	-	-	4	75	4	75	9	151	9	166	-	18	317	22	392
Águas Claras	2	12	1	10	1	10	4	32	13	281	13	301	-	26	582	30	614
Riacho Fundo II	-	-	-	-	-	-	-	-	13	314	19	491	-	32	805	32	805
Sudoeste - Octogonal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	84	-	5	84	5	84
Park Way	-	-	-	-	3	65	3	65	5	71	7	130	-	12	201	15	266
SCIA	-	-	-	-	-	-	-	-	14	354	21	497	-	35	851	35	851
Sobradinho II	-	-	-	-	-	-	-	-	16	340	20	394	-	36	734	36	734
Itapoã	-	-	-	-	-	-	-	-	2	51	-	-	-	2	51	2	51
SIA	-	-	-	-	-	-	-	-	1	24	1	15	-	2	39	2	39
Vicente Pires	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	50	-	2	50	2	50
FERCAL	-	-	-	-	-	-	-	-	8	150	10	199	-	18	349	18	349
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>48</b>	<b>3</b>	<b>46</b>	<b>38</b>	<b>616</b>	<b>45</b>	<b>710</b>	<b>916</b>	<b>19.872</b>	<b>1.088</b>	<b>23.274</b>	<b>-</b>	<b>2.004</b>	<b>43.146</b>	<b>2.049</b>	<b>43.856</b>

Fonte: Censo Escolar – SEEDF (2018).

As Escolas Classe somam um total de trezentas (300) unidades escolares e as demais unidades escolares (CAIC, JI, CEI e CEPI) somam juntas setenta e oito (78) unidades escolares, como apresentado no *Quadro 2*.

Os dados quantitativos analisados separadamente também trazem importantes informações para compreendermos onde e como a Educação Infantil é oferecida em cada CRE. Ao observarmos os Jardins de Infância notamos que a maioria está concentrada no Plano Piloto. De um total de vinte e oito (28) Jardins de Infância, dezoito (18) estão no Plano Piloto, ou seja, 65%, conforme o *Quadro 2*. E no que se refere ao número de turmas e matrículas do 1º e 2º Período, observamos que a CRE Ceilândia tem o maior número, trezentos e quarenta e nove (349) turmas e sete mil novecentos e cinquenta e três (7.953) matrículas, seguida da CRE Plano Piloto com duzentas e seis (206) turmas e três mil novecentos e nove (3.909) matrículas.

Embora a CRE Ceilândia tenha o maior número de turmas do 1º e 2º Período, não conta com nenhum Jardim de Infância, tem apenas dois (2) CAICs e um (1) CEI e cinquenta e uma (51) Escolas Classe, o que nos leva a concluir que a Educação Infantil nesta CRE não acontece em espaços planejados para essa faixa etária, mas sim, junto com outro segmento de ensino, que tem outras propostas pedagógicas e outras formas de ser realizado. A Educação Infantil fica segregada nas Escolas Classe ou tende a ser literalmente silenciada, pois as crianças e professoras não encontram espaços e infraestrutura adequada que permita a realização de um trabalho pedagógico que condiz com as necessidades motoras, culturais, afetivas, sociais e intelectuais da faixa etária.

Segundo a Professora Antonieta “a última prioridade da Escola Classe é a Educação Infantil”. E a Professora Marta reforça falando da sua dificuldade de realizar atividades.

*[...] não podiam fazer atividade no pátio porque as professoras da Escola Classe reclamavam porque tinha que fazer silêncio, às vezes ia brincar com as crianças no estacionamento e os professores reclamavam que ia jogar bola. E a gente sabe que a criança da Educação Infantil precisa de espaço, precisa interagir com o ambiente de uma forma muito lúdica. E se você está numa escola que você não tem essa estrutura para receber essa criança de 4...5 anos, perde se muita experimentação a criança perde demais. Então, eu ainda acho que a infraestrutura ainda é um grande problema [...].*  
(Professora Marta, 6 vp).

Diante da nossa motivação social, das nossas premissas, dos dados quantitativos das CRE/SEEDF e do nosso objetivo de pesquisa que busca compreender como os professores da Educação Infantil vivenciam o percurso profissional, optamos por realizar a pesquisa em duas CRE: Ceilândia e Plano Piloto, que envolvem Regiões Administrativas (RA) com realidades

históricas, econômicas, geográficas e sociais bem distintas. E que quantitativamente se destacam, seja no número de turmas e matrículas, como na Ceilândia, seja no número de instituições para o atendimento desse segmento de ensino, como o Plano Piloto. A CRE Ceilândia engloba as unidades escolares da RA da Ceilândia. E a CRE do Plano Piloto contempla as unidades escolares das RAs do Plano Piloto, Cruzeiro, Lago Sul, Lago Norte e Sudoeste/Octogonal, Varjão, Jardim Botânico e uma escola da RA São Sebastião, CED 01 de Brasília (Área Rural de São Sebastião).

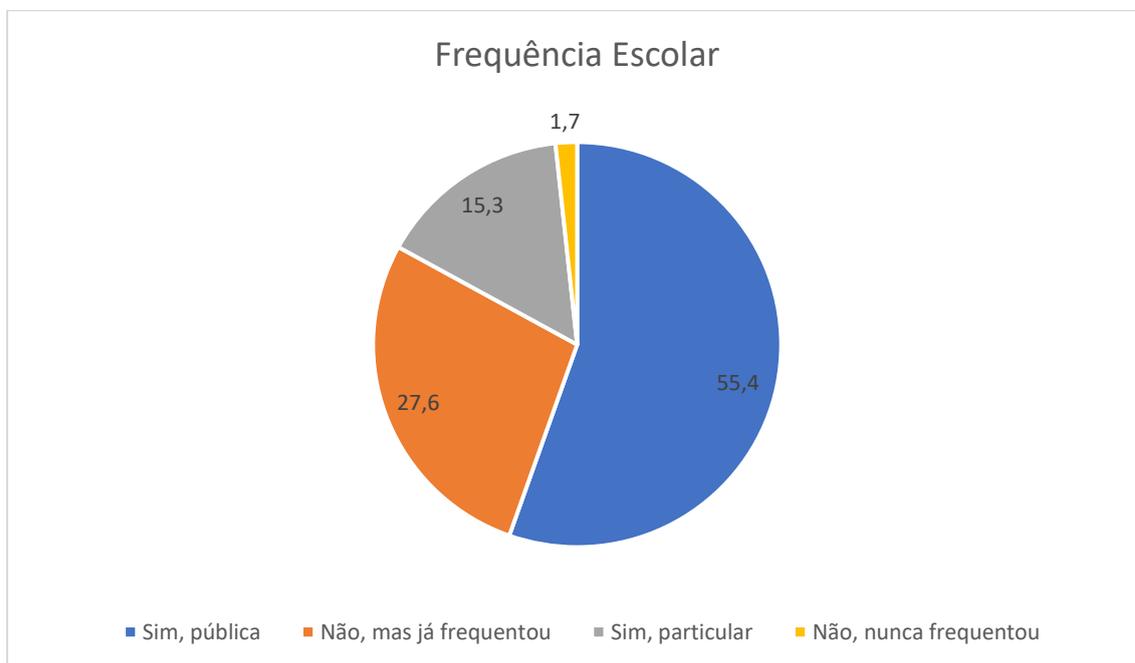
Ambas as CREs são consideradas grandes. No que se refere ao número de turmas da Educação Infantil são as duas maiores, Ceilândia com trezentas e quarenta e nove (349) turmas e o Plano Piloto com duzentas e seis (206) turmas, como mostra o *Quadro 3*. E no que se refere ao total de unidades escolares, considerando todas as tipologias<sup>22</sup>, também se apresentam com as duas maiores, Plano Piloto com cento e sete (107) unidades escolares e Ceilândia com noventa e seis (96), conforme o *Quadro 2*. Diante desses dados, optamos por envolver todas as unidades escolares dessas duas CREs e buscar nelas os professores que atendem o perfil da pesquisa. Julgamos ser mais pertinente aprofundar em duas CREs, que apresentam dados quantitativos e qualitativos no atendimento aos anseios da pesquisa, do que pegar uma amostra pequena em mais CREs.

As Regiões Administrativas (RAs), Ceilândia e Plano Piloto, apresentam consideráveis diferenças econômica e sociais. Segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), em 2018, enquanto a renda per capita na Ceilândia foi de R\$ 1.120,00, no Plano Piloto foi quase seis vezes maior, chegando a R\$ 6.770,20. Sobre a frequência escolar da população entre 4 a 24 anos de idade, ainda segundo a CODEPLAN (*Gráficos 1 e 2*), na Ceilândia, 55,4% frequentam escola pública e 15,3% frequentam escola particular, já no Plano Piloto são 44,2% que estudam em escolas particulares e 32,6% em escolas públicas. Portanto, os dados apontam não apenas para o grande distanciamento das rendas familiares entre as duas RAs, mas também para uma importante dependência da população da Ceilândia em relação à escola pública.

---

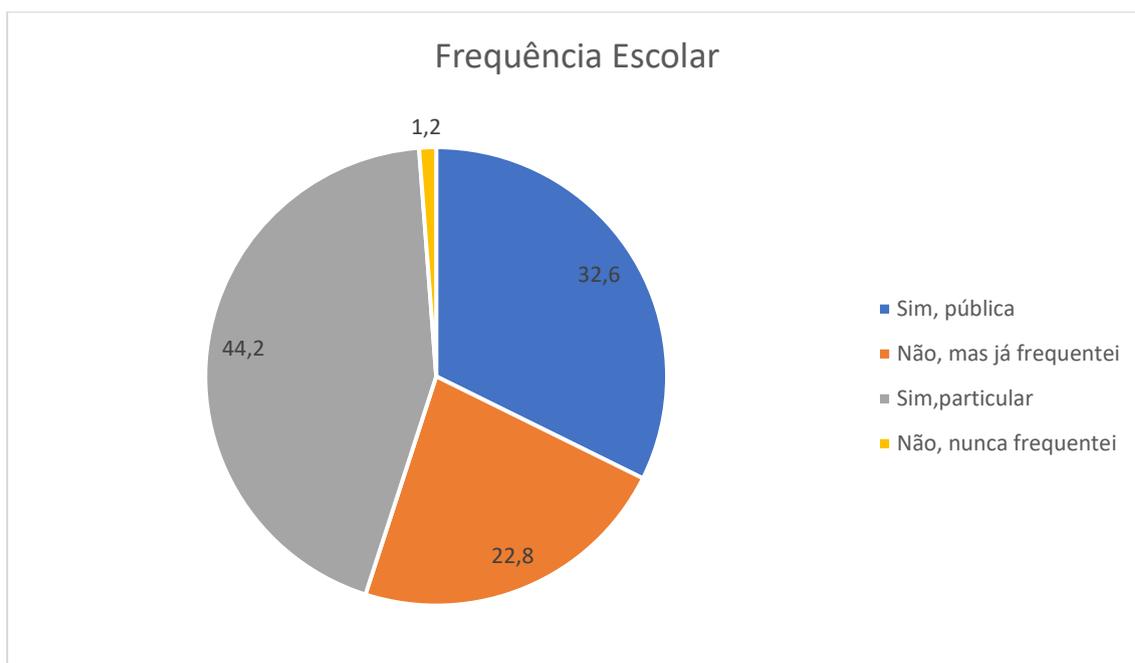
<sup>22</sup> Segundo o Censo Escolar/2018, a SEEDF tem quatorze tipologias em suas unidades escolares: Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), Jardim de Infância (JI), Centro de Educação Infantil (CEI), Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI), Escola Classe (EC), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro de Ensino Médio (CEM), Centro Educacional (CED), Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), Centro de Ensino Especial (CEE), Centro Interescolar de Línguas (CIL), Escola Parque (EP), Centro de Educação Profissional (CEP) e outro tipo.

Gráfico 1 – Distribuição da frequência escolar da população entre 4 e 24 anos, Ceilândia, Distrito Federal, 2018.



Fonte: CODEPLAN/DIEPS/GEREPSI/PDAD (2018), com adaptações da autora (2019).

Gráfico 2 – Distribuição da frequência escolar da população entre 4 e 24 anos, Plano Piloto, Distrito Federal, 2018.



Fonte: CODEPLAN/DIEPS/GEREPSI/PDAD (2018), com adaptações da autora (2019).

Para desenvolvermos a pesquisa nessas duas CREs, fomos primeiro à sede central de cada uma para nos apresentarmos às coordenadoras da Educação Infantil e também para apresentar a pesquisa. Em ambas, conseguimos os contatos mais atualizados das unidades escolares que atendem a Educação Infantil e pudemos esclarecer algumas dúvidas. Nesse contato com as coordenadoras tínhamos o objetivo também de saber se havia informações sobre quais unidades havia professores que desde a nomeação na SEEDF trabalham exclusivamente nesse segmento de ensino. No entanto, nas duas CREs constatamos que essa informação só seria possível se fizéssemos contato com cada unidade escolar, já que na SEEDF há a possibilidade de migrar de um segmento para outro (Educação Infantil para Ensino Fundamental e vice-versa), migrar de CRE, assumir outras funções na escola ou até mesmo dentro da sede da CRE. Assim, fizemos o contato via telefone com todas as unidades escolares das CRE Ceilândia e Plano Piloto, totalizando setenta e duas (72). E após o contato via telefone fomos pessoalmente nas unidades escolares que confirmaram haver professores com o perfil que buscávamos.

A escolha pelo Plano Piloto se justifica pelos dados quantitativos, apontando que essa CRE tem o maior número de unidades escolares exclusivas para o atendimento da Educação Infantil, indo ao encontro do nosso objetivo em compreender como os aspectos objetivos incidem nas vivências dos professores da educação Infantil. Assim, se essa CRE tem o maior número de unidades escolares exclusivas para o atendimento da Educação Infantil poderemos observar se essa condição impacta na vivência dos professores que atuam nessas unidades, privilegiadamente na área nobre de Brasília. Os jardins de infância, estão em sua maioria, nas entrequadras compostas de áreas de lazer, diversão e onde há também escolas e igrejas planejadas pelo arquiteto Lúcio Costa. Vale ressaltar que, embora a Educação Infantil no Plano Piloto apresente melhores condições de infraestrutura em relação a CRE Ceilândia, como vemos na fala da professora Tânia: “[...] aqui no Plano a gente tem essa particularidade da Educação Infantil acontecer em lugares apropriados e não na Escola Classe, lá elas reclamam do barulho das crianças menores [...]”. Percebemos no relato de outras professoras que mesmo no Plano Piloto ainda há muito que se conquistar para esse segmento de ensino, seja nos aspectos estruturais físicos, verbas, materiais, desgaste emocional e físico etc.

A RA Ceilândia traz em sua história de criação marcas de exclusão e pobreza, “[...] resultado da política de higienização do governo militar que, após a construção de Brasília, obrigou os trabalhadores a desocuparem a área nobre e milhares deles foram expurgados para a periferia, a partir da “Campanha de Erradicação de Invasões – CEI [...]” (NASCIMENTO, 2019, p. 32). Segundo a CODEPLAN (2018), foi um grande projeto de relocação de uma

população de aproximadamente oitenta e duas mil (82.000) pessoas que moravam em áreas não regulares para uma região afastada e sem infraestrutura básica.

O início da cidade foi tortuoso para as pessoas que residiam nas comunidades das Vilas do IAPI; Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo; dos morros do Querosene e do Urubu; do Curral das Éguas e Placa das Mercedes, visto que o povo foi removido dessas áreas compulsoriamente e despejado no cerrado frio, despovoado e sem estrutura ou urbanização [...]. (NASCIMENTO, 2019, p. 33).

Segundo Nascimento (2019), a origem do nome Ceilândia relaciona-se a esse movimento de “limpeza” da área nobre, pois naquela época, início da década de 1970, os trabalhadores que concluíam a construção da capital federal eram dispensados e quanto mais distantes ficassem melhor. A distância da Ceilândia ao Plano Piloto é em torno de 30 km. A sigla (CEI) indica as iniciais do nome “CEI”lândia, conjugada com a terminologia inglesa *land*, que significa terra, território e/ou propriedade. Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), realizada em 2018, a população de Ceilândia, juntamente com os setores habitacionais “Pôr do Sol” e “Sol Nascente”, contam com 483.470 habitantes, o que corresponde a 16% da população total do Distrito Federal, sendo a região mais populosa do DF. Já a RA de Brasília nasce para sediar a nova capital do Brasil e traz em sua história toda uma suntuosidade, bem diferente da origem da RA de Ceilândia que nasce para acolher os trabalhadores que construíram a capital, mas que foram expulsos após a conclusão da obra.

Segundo informações colhidas no site da Administração Regional do Plano Piloto, por meio de comissões contratadas para fazer um estudo sobre a região do Planalto Central – topografia, o clima, a geologia, a flora, a fauna e os recursos materiais –, a nova capital foi planejada em uma área de cinquenta (50) mil quilômetros quadrados. E há também uma vocação mística em sua origem, quando incorporam na história de Brasília o sonho do Santo Italiano, Dom Bosco. Segundo Dom Bosco, o seu sonho revelou que em uma região com uma depressão bastante larga e comprida “[...] quando vierem escavar as minas ocultas, no meio destas montanhas, surgirá aqui a terra prometida, vertendo leite e mel e será uma riqueza inconcebível [...]”.

Em 1957, sob o comando do então presidente Juscelino Kubitschek, iniciaram-se as obras de construção da nova capital assinada por Lúcio Costa, arquiteto vencedor do projeto urbanístico que traçou dois eixos como o sinal da cruz, selecionado por meio de um concurso público. Oscar Niemeyer foi o responsável pela criação arquitetônica dos monumentos centrais,

enquanto os cálculos estruturais foram feitos pelo engenheiro Joaquim Cardoso. Em 21 de abril de 1960, a capital, Brasília, foi inaugurada com a sua estrutura básica. E em 1987 foi tombada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, único monumento arquitetônico com menos de cem anos a receber este título.

No *Quadro 4* são apresentadas as Unidades Escolares por oferta da etapa/modalidade de ensino.

Quadro 4 – Unidades Escolares por oferta da etapa/modalidade de ensino.

**UNIDADES ESCOLARES POR OFERTA DA ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO,  
SEGUNDO COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO**

*CENSO ESCOLAR 2018  
REDE PÚBLICA*

CRE	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial
PLANO PILOTO	26	61	9	3	7	34
GAMA	19	38	7	1	9	20
TAGUATINGA	19	45	8	1	4	23
BRAZLANDIA	11	23	5	1	4	7
SOBRADINHO	22	39	6	1	10	18
PLANALTINA	36	56	11	2	12	12
NUCLEO BANDEIRANTE	10	25	5		6	17
CEILANDIA	47	81	13	1	17	45
GUARA	8	22	5	1	6	9
SAMAMBAIA	18	36	4		8	20
SANTA MARIA	11	21	4		5	10
PARANOÁ	20	30	4		8	7
SAO SEBASTIAO	11	20	3		4	13
RECANTO DAS EMAS	10	21	4		7	12
<b>TOTAL</b>	<b>268</b>	<b>518</b>	<b>88</b>	<b>11</b>	<b>107</b>	<b>247</b>

FONTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

**NOTAS:**

- 1 - Uma mesma Unidade Escolar pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de Ensino;
- 2 - Dados da EJA referentes ao 1º semestre;
- 3 - Excluídos o CIEF - Centro Integrado de Educação Física, as Escolas Parque, os Centros Interescolares de Línguas e a Escola da Natureza por oferecerem ensino diferenciado;
- 4 - Incluídas, na Educação Profissional, as Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional Integrada aos Ensinos Médio e Educação de Jovens e Adultos;
- 5 - Incluído o CED 04 de Sobradinho, na Educação Profissional, por ofertar Cursos de Formação Inicial Continuada - FIC, Nível Básico.

Ao cruzarmos os dados do *Quadro 4* com os dados do *Quadro 2*, concluímos que, na Ceilândia, aproximadamente 87% das turmas de Educação Infantil são atendidas nas Escolas Classes. E no Plano Piloto esse valor é significativamente menor, apenas 15%, ou seja, na Ceilândia há um total de cinquenta e uma (51) Escolas Classe, dessas, quarenta e quatro (44) têm turmas de Educação Infantil. E no Plano Piloto das trinta e oito (38) Escolas Classe, apenas seis (6) têm turmas de Educação Infantil.

### **O perfil dos singulares sujeitos da pesquisa**

O perfil dos sujeitos da pesquisa, tanto no que se refere aos dados pessoais quanto às informações referentes ao percurso formativo e profissional, foi delineado a partir do questionário aplicado na composição de um banco de dados com quarenta e cinco (45) observações. E, posteriormente, foi utilizado um software *R versão 3.4.3*.<sup>23</sup> para as análises e elaboração dos gráficos e tabelas.

Neste subitem, optamos por apresentar uma análise quantitativa e qualitativa das variáveis: sexo, idade, cor, estado civil, local de residência, tempo de carreira e tempo de carreira na Educação Infantil que correspondem às questões 2, 3, 4, 5, 6, 12 e 13 do questionário e apontam para características que nos ajudam a traçar o perfil dos professores da Educação Infantil da Ceilândia e Plano Piloto. As demais observações serão apresentadas ao longo do trabalho, também em diálogo com as entrevistas, documentos e referencial teórico.

De acordo com a *Tabela 2*, observa-se que a distribuição das variáveis idade, cor e estado civil é bastante divergente entre os grupos da Ceilândia e do Plano Piloto. A variável sexo, no entanto, é similarmente distribuída entre esses dois grupos. Dos quarenta e cinco (45) sujeitos da amostra, apenas um (1) é do sexo masculino. Em relação ao grupo do Plano Piloto e da Ceilândia, respectivamente, 100% e 94,74% dos indivíduos são do sexo feminino.

Considerando o sexo de todos os professores que atuam na Educação Infantil, nessas duas CREs, observamos um número elevado de mulheres, a maioria absoluta, aproximadamente 98% dos professores é do sexo feminino, logo, vemos que a nossa amostra está em consonância com esse grupo maior. De acordo com o ANEXO C, no qual são apresentados o número e o percentual de professores do sexo masculino e feminino em cada escola de cada CRE da SEEDF e o *Quadro 5*, em que apresentamos um recorte das duas CREs que são nosso locus de pesquisa; de um total de 1581 professores que atuam na Educação Infantil na Ceilândia, um mil quatrocentos e sessenta e cinco (1.465), 96,5% são do sexo feminino. E no Plano Piloto temos

---

<sup>23</sup> Nome do *software* utilizado pela empresa ESTAT para a análise dos questionários.

um total de um mil e vinte e sete (1.027) professores na Educação Infantil e, desses, novecentos e setenta e quatro (974), 94,8% são do sexo feminino.

Tabela 2 – Frequências das variáveis de perfil.

Descrições		Plano Piloto (%)	Ceilândia (%)	Total (%)
<i>Sexo</i>	Feminino	25 (100)	18 (94,74)	<b>44 (97,78)</b>
	Masculino	0 (0)	1 (5,26)	<b>1 (2,22)</b>
<i>Idade</i>	20 a 25	0 (0)	2 (10,53)	<b>2 (4,55)</b>
	25 a 30	2 (8)	4 (21,05)	<b>6 (13,64)</b>
	30 a 35	3 (12)	5 (26,32)	<b>8 (18,18)</b>
	35 a 40	6 (24)	5 (26,32)	<b>11 (25)</b>
	40 a 45	5 (20)	2 (10,53)	<b>7 (15,91)</b>
	45 a 50	3 (12)	1 (5,26)	<b>4 (9,09)</b>
	Acima de 50	6 (24)	0 (0)	<b>6 (13,64)</b>
<i>Cor</i>	Branca	14 (56)	5 (26,32)	<b>19 (43,18)</b>
	Amarela	1 (4)	0 (0)	<b>1 (2,27)</b>
	Parda	10 (40)	11 (57,89)	<b>21 (47,73)</b>
	Preta	0 (0)	3 (15,79)	<b>3 (6,82)</b>
<i>Estado Civil</i>	Solteira	6 (24)	10 (52,63)	<b>16 (36,36)</b>
	União Estável	3 (12)	0 (0)	<b>3 (6,82)</b>
	Casada	14 (56)	9 (47,37)	<b>23 (52,27)</b>
	<b>Divorciada</b>	<b>2 (8)</b>	<b>0 (0)</b>	<b>2 (4,55)</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A maciça presença das mulheres em nosso *lôcus* de pesquisa evidencia o quanto a feminização na Educação Infantil é marcante, ainda que em outros segmentos de ensino o percentual esteja decrescendo com o passar dos anos, nesse, o número ainda é muito elevado. Razões econômicas, sociais e culturais reafirmam, ao longo da história, que a docência na Educação Infantil é uma profissão feminina, haja vista que pretextos relacionados ao preconceito do sexo masculino na educação de crianças pequenas ainda é uma questão que não foi superada e aponta que isso não ocorrerá, como vem sendo observado em outros segmentos de ensino. Para Vianna (2013), a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério, ao longo dos séculos XX e XXI, relaciona-se com a dinâmica do mercado de trabalho, por meio da qual ocorre a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas.

Quadro 5 – Número total de professores na Educação Infantil e número do percentual de professores do sexo feminino.

<b>CRE</b>	<b>Número total de professores na Educação Infantil</b>	<b>Número de Professores do sexo feminino</b>	<b>Percentual de Professores do sexo feminino</b>
Ceilândia	1581	1465	96,5%
Plano Piloto	1027	974	94,8%

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados enviados pela SUGEP/SEEDF.

O primeiro Censo do Professor (Brasil/MEC/INEP, 1999) apontou que 14,1% dos professores são do sexo masculino e 85,7% do sexo feminino, indicando a feminização da Educação Básica, no que se refere a composição sexual do professorado. E a feminização da docência se torna mais evidente na Educação Infantil, pois, embora em outros segmentos de ensino observa-se a presença das mulheres, nenhum outro permanece com uma diferença tão grande entre profissionais do sexo masculino e feminino. Segundo BRASIL, MEC/INEP (2009), no Ensino Fundamental observa-se a presença de 82,2% de mulheres, sendo 90,8% nos anos iniciais e 73,5% nos anos finais, com uma diferença significativa entre os dois períodos, indicando que, quanto menor a criança, mais observa-se a presença do sexo feminino. No Ensino Médio, o percentual de mulheres é ainda menor que os anos finais do Ensino Fundamental, sendo de 64,1%. Já no Ensino Superior, o percentual de mulheres é inferior a 50%, registrando 44,8%. Na Educação Infantil observa-se um percentual ainda muito elevado, com 97,9% de mulheres, sendo 97,9% atuante em creches e 96,1% em pré-escolas.

Segundo Vianna (2013), a presença prevalecente das mulheres na Educação Básica é uma realidade que se ratifica nas políticas públicas, por meio do rebaixamento salarial e o desprestígio social presente nas profissões femininas. Para a referida autora:

A oposição binária entre os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade sedimenta de forma a-histórica as atribuições destinadas aos homens e às mulheres e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecermos as relações sociais. E, no caso da docência, referenda os estereótipos de gênero que justificam os baixos investimentos na remuneração e formação docentes, na garantia de melhores condições de trabalho e de carreira, com a alegação de que professora não precisa ganhar bem, tem um marido que a provê, entre outros aspectos. (VIANNA, 2013, p. 172).

As autoras Vianna (2013), Rosemberg e Saporolli (1996) ressaltam que a feminização do magistério é um processo contraditório, uma vez que não é a constatação de um percentual

elevado de mulheres que faz com que esse segmento de ensino seja predominantemente feminino, mas sim os significados femininos nas atividades docentes, mesmo quando são exercidas por homens. Assim, percebemos que a docência, especialmente a docência na Educação Infantil, está arraigada de características cristalizadas, histórica e socialmente, como sendo femininas, como a prestação de serviço às pessoas, ao cuidado com os filhos e às crianças pequenas, ao afeto, ao ambiente mais privado e doméstico.

Segundo Cerisara (2002), há uma tendência negativa nos trabalhos acadêmicos quando esses buscam compreender as implicações entre o magistério e o gênero, que são advindas de argumentações que levaram à generalização de uma perspectiva que se contrapõe à competência profissional e ao modelo feminino docente. A autora cita o trabalho de Carvalho (1992), que propõe superar essa visão contraproducente do magistério predominantemente feminino.

Não se trata de desconhecer que a mistura entre doméstico e público, assim como a preocupação com os sentimentos e a afetividade fazem parte das atribuições femininas dentro da divisão e hierarquia socialmente estabelecidas entre gêneros. Essa postura personalizadora certamente não significa uma ruptura das subordinações de gênero. Todavia acreditamos que ela não deve ser avaliada a partir de um modelo, um modelo que idealiza a impessoalidade dos espaços públicos masculinos e que opõe algum tipo de profissionalismo à informalidade e personalização [...]. (CARVALHO; VIANNA, 1993, p. 60).

A proposta das referidas autoras evidencia e reconhece a feminização como um processo permeado de contradições no trabalho docente, especialmente nas instituições que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, uma vez que nessas os limites entre os espaços públicos e domésticos são tênues. E, ainda para essas autoras, o afeto presente na relação dos professores com as crianças não exclui a competência profissional, mas é uma marca da identidade, entre muitos desses profissionais. O conceito de identidade docente que nos apoiamos é apresentado por Nóvoa como sendo um processo complexo, que envolve aspectos pessoais e profissionais dos docentes; assim, o autor apresenta seu conceito definindo-a como:

A identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor [...]. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Para Rocha (1997), há uma urgência de repensar o trabalho docente junto às crianças, de forma que possa ser formalmente estruturado para que tenham seus direitos garantidos, sem a imposição de práticas ritualísticas inflexíveis e cristalizadas nas rotinas domésticas e

escolares; mas um trabalho docente que vise a ampliação de vivências sociais, culturais e afetivas das crianças e também o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, entendendo que o afetivo não deve aparecer para dissimular o profissional, mas para permear as interações construtivas entre os professores e as crianças.

No que se refere à idade dos sujeitos da pesquisa, observamos que exatamente 1/4 da amostra, ou 25%, tem de 35 a 40 anos de idade. Nota-se claramente pela *Tabela 2* que o grupo do Plano Piloto apresenta idades mais avançadas que o grupo da Ceilândia. Levando-se em consideração o primeiro, 80% tem 35 anos ou mais. Quanto ao segundo, 84,21% tem 40 anos ou menos. Vale ressaltar que, enquanto na Ceilândia ninguém tem mais de 50 anos, no Plano Piloto essa faixa etária representa quase 1/4 (24%) do total.

Ao analisar a idade de todos os professores nessas duas CREs, notamos que as conclusões se assemelham. Na *Tabela 3*, observamos que proporcionalmente há mais professores com idade acima de 51 anos no Plano Piloto em comparação a Ceilândia, ou seja, nas escolas dessa CRE encontramos professores com idade avançada na Educação Infantil. Essa constatação vai ao encontro das motivações relatadas nas entrevistas para permanecerem na Educação Infantil, especialmente pelas professoras com idade mais avançada e com mais tempo na vida profissional, mesmo atendendo aos critérios para migrarem para outro segmento de ensino ou assumirem outras funções dentro da escola ou em algum departamento da CRE ou na SEEDF.

Tabela 3 – Número de professores de acordo com os intervalos de idade.

CRE/Faixa de idade	21 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	61 a 70	Acima de 70	Total
<i>Ceilândia</i>	80	564	737	188	12	0	1581
<i>Plano Piloto</i>	38	233	502	208	46	0	1027

Fonte: Elaborada pela autora (2019) a partir dos dados enviados pela SUGEP/SEEDF.

Importante destacar o envelhecimento dos professores na Educação Infantil, pois temos uma maior concentração de professores no intervalo de 41 a 50 anos de idade, aproximadamente 40% do total. E os professores mais jovens, que estão no intervalo de 21 a 30 anos, representam apenas 4,5%, evidenciando que a carreira docente na Educação Infantil não tem sido atrativa, como apontou a pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2009). Para os autores, o desinteresse pela docência não é apenas na Educação Infantil, mas em todos os níveis da Educação Básica. E esse desinteresse está relacionado à desvalorização da profissão; às características da profissão e do trabalho docente; à formação de professores; à feminização do magistério; aos baixos

salários; à precarização do trabalho docente; à violência nas escolas; ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade. “[...] O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior, visto que: “As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que se reflete diretamente sobre o trabalho dos professores [...]” (GATTI *et al.*, 2009, p. 12).

Observamos que os docentes do Plano Piloto possuem idades mais avançadas que os da Ceilândia. Ao todo, 25% dos professores têm de 35 a 40 anos de idade. Importante destacar, também, que no intervalo de idade (21 a 30 anos) temos 38 professores no Plano Piloto, sendo que na Ceilândia temos o dobro, 80 professores. Embora o número seja pouco expressivo nas duas CREs, observamos que, na Ceilândia, o número é maior, pois os cursos de licenciatura ainda se apresentam como uma possibilidade de inserção no ensino superior de forma mais acessível para os jovens que pertencem a classe que vive do trabalho, tanto do ponto de vista econômico – cursos mais baratos – como das exigências acadêmicas – cursos aligeirados.

Destacamos os relatos das duas professoras com maior tempo de vida profissional no Plano Piloto, Maria do Carmo (25 vp e na faixa de 45/50 anos de idade) e Melide (26 vp e na faixa de 45/50 anos de idade), que as idades mais avançadas nessa CRE indicam que elas têm encontrado melhores condições materiais, como estruturas físicas e localização das escolas, apoio de pessoal, verbas e recursos materiais, além de aspectos subjetivos, entre eles, a identificação com a Educação Infantil.

*Nossa, essa escola é ótima, porque ela é aberta, ela é clara, ela é arejada.[...] Pra mim o aspecto físico conta muito (Professora Maria do Carmo, 25 vp<sup>24</sup>).*

*[...] os recursos humanos, todo mundo, porque quando falam que é em equipe, é equipe mesmo. Aqui os servidores, a merendeira, o carinho que eles tratam as crianças, você vê que é em benefício para as crianças, que tudo é pensado para eles mesmo. E tudo o que eu preciso eu recebo [...]. (Professora Maria do Carmo, 25 vp).*

*[...]parece escola particular, e a qualidade. Eu acho que é a qualidade que tem aqui do espaço físico, de material, o pessoal, os cursos que oferecem [...].(Professora Maria do Carmo, 25 vp).*

*[...] eu sou realmente apaixonada pela Educação Infantil, mesmo, de verdade [...]. (Professora Melide, 26 vp).*

---

<sup>24</sup> Abreviatura de anos de vida profissional (vp).

*[...] Eu acho que aqui é uma das únicas que tem a cozinha toda projetada pra criança, tem bancadinha. [...] empréstimo de livros que já é mais um incentivo a leitura também. Aí tem projeto, tem um espaço de brinquedoteca, onde as crianças podem ter contato com vários brinquedos [...] tem a piscina, temos o projeto da cozinha que eles vão lá com receitas, temos um projetinho de informática também eles têm contato com o computador. Então, todos esses projetos favorecem a experimentação, a experiência, que a criança vá lá e faça [...]. (Professora Melide, 26 vp).*

Os relatos das professoras nos levam a reafirmar nossas premissas que as boas condições de trabalho contribuem para que elas queiram permanecer na Educação Infantil. E, embora as professoras relatem que fatores subjetivos, como identificação com o segmento de ensino e com as crianças, sejam elementos de escolha e permanência na Educação Infantil, os fatores objetivos se somam e aparecem como determinantes. Com a proposição de uma Educação Infantil de qualidade, considerando que qualidade na educação envolve diversos elementos e fatores, destacamos que o fator condições materiais do trabalho docente precisa ser considerado em diversas instituições escolares (se possível, todas) para que possamos ver professores com mais tempo de carreira escolhendo permanecer na Educação Infantil, porque encontraram motivações e condições materiais para tal. A qualidade na educação que assumimos é apresentada por Dourado e Oliveira (2009) como um conceito que é histórico, que se altera no tempo e no espaço a partir das necessidades e exigências sociais de um período histórico. Para os autores, a qualidade da educação é um fenômeno complexo que abrange e envolve dimensões extra<sup>25</sup> (o espaço social e as obrigações do Estado) e intraescolares (condições de oferta do ensino, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e ação pedagógica e acesso, permanência e desempenho escolar) e deve considerar os diferentes atores,

---

<sup>25</sup> Segundo Dourado e Oliveira (2009), a dimensão extra escolar envolve a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem); a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões, como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia; acesso à cultura, saúde etc.; a gestão e organização adequada da escola, visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa; o estabelecimento de ações e programas voltados para a dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento em um processo de ensino aprendizagem exitoso. O segundo, diz respeito à dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado, cabendo, a este, último ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; implementar programas suplementares, de acordo com as especificidades de cada estado e município, tais como: livro didático, merenda escolar, saúde do escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas.

a dinâmica pedagógica, os currículos, as expectativas de aprendizagem e os diferentes fatores extraescolares que implicam direta ou indiretamente nos resultados educativos.

De outro lado, temos os professores iniciantes ou ingressantes na Educação Infantil na SEEDF, mais especificamente nas CREs Ceilândia e Plano Piloto (*lócus* da pesquisa), que apresentam a seguinte distribuição no que se refere à idade.

Tabela 4 – Número de professores iniciantes ou ingressantes por intervalo de idade.

<b>CRE</b>	<b>20 a 25</b>	<b>25 a 30</b>	<b>30 a 35</b>	<b>35 a 40</b>	<b>40 a 50</b>	<b>45 a 50</b>	<b>+ 50</b>	<b>Total</b>
<i>Ceilândia</i>	2	2	5	3	1	0	0	13
<i>Plano Piloto</i>	0	2	1	3	1	1	0	8

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Notamos que, de um total de quarenta e cinco (45) sujeitos da pesquisa (46,6%), vinte e um (21) professores têm até cinco (5) anos de vida profissional na SEEDF, sendo que, desse total, treze (13) estão na Ceilândia e oito (8) no Plano Piloto. E as faixas etárias com o maior número de iniciantes ou ingressantes estão entre 30 e 35 (seis professores), sendo cinco (5) da Ceilândia e apenas um (1) do Plano Piloto, e também seis (6) professores na faixa etária entre 35 e 40, sendo três (3) professores de cada CRE. Dessa forma, percebemos que os professores mais jovens, com idade entre 20 e 30 anos, não estão tendo uma significativa representatividade no momento inicial da vida profissional docente, seja pela não atratividade para a docência, como apontou Gatti *et al.* (2009), ou até mesmo pela dificuldade em ser aprovado em concurso público, ficando por um tempo como professor temporário na SEEDF ou atuando em escola privada, ou ainda exercendo outra profissão. Assim, ao observarmos que a maior parte dos sujeitos que se inseriram na SEEDF nas duas referidas CREs encontram-se na faixa etária entre 30 e 34 anos, torna-se necessário diferenciar o que é um professor iniciante e o que é um professor ingressante. Segundo Mohn (2018), a diferença está no sentido da inserção profissional, considerando que o professor iniciante é aquele profissional que concluiu a graduação em uma Instituição de Ensino Superior (IES) e iniciou a vida profissional logo após a formação inicial, indicando que, provavelmente, ele não tenha experiências ocupacionais docentes pregressas. Enquanto o professor ingressante é aquele que, ao ingressar em um concurso público, pode ter tido experiências docentes anteriores e um tempo de formado. Além disso, um professor que durante muitos anos trabalhou nas séries iniciais e após fazer a pós-graduação começa a lecionar no Ensino Superior, mesmo que não seja por vias de um concurso

público, esse é um professor ingressante, pois, embora esteja iniciando em um novo segmento de ensino, tem experiências pregressas como docente.

No que se refere a cor<sup>26</sup> dos sujeitos da pesquisa, a branca e a parda predominam, aproximadamente, 91% na amostra, sendo dezenove (19) professores da cor branca e vinte e um (21) professores da cor parda, totalizando quarenta (40), de um total de quarenta e cinco (45). Juntas elas representam 96% dos professores do Plano Piloto e cerca de 84% da Ceilândia; e representam 90,91% do total. Interessante notar que, ao passo que não há pretas no grupo do Plano Piloto, não há amarelas no grupo da Ceilândia. E, ao observarmos a *Tabela 5*, notamos que a porcentagem de professoras brancas e pardas, de acordo com o número total de professores nessas duas CREs, também é mais elevado, totalizando 91,33%, valor próximo ao da amostra.

Tabela 5 – Número de professores de acordo com a cor.

CRE	Amarela	Branca	Parda	Preta	Indígena	Total
<i>Ceilândia</i>	23	840	576	127	15	1581
<i>Plano Piloto</i>	7	753	213	37	17	1027

Fonte: Elaborada pela autora (2019) a partir dos dados enviados pela SUGEP/SEEDF.

Ao analisarmos essa variável no perfil dos professores, em nível nacional e por região, a desigualdade é corroborada, ao observarmos que a participação dos brancos e pardos são as maiores, sendo que há uma predominância dos brancos (64,2%), seguido dos pardos (30,1%), como pode ser observado na *Tabela 6*.

Tabela 6 – Número de professores por cor no Brasil e por Unidade da Federação.

Brasil e Unidades da Federação	Amarela	Branca	Ignorado	Indígena	Parda	Preta	Total
<i>Brasil</i>	0,5	64,2	0,6	0,3	30,1	4,2	100
<i>Região Norte</i>	0,3	35,3	0,9	1,4	58,1	4,0	100
<i>Região Nordeste</i>	0,2	43,0	0,7	0,3	50,3	5,5	100
<i>Região Sudeste</i>	0,9	76,8	0,5	0,1	17,6	4,1	100
<i>Região Sul</i>	0,5	91,8	0,3	0,2	5,0	2,1	100
<i>Região Centro-Oeste</i>	0,5	62,5	0,4	0,6	32,4	3,6	100

Fonte: Organizada pela autora (2019) a partir dos dados do Censo/2000.

<sup>26</sup> Optamos pelo termo cor, por entendermos que raça está associado a características biológicas, sendo mais um conceito social para diferenciar grupos de indivíduos. E etnia compreende fatores culturais (língua, tradições, religião, símbolos etc.) de um determinado grupo de sujeitos.

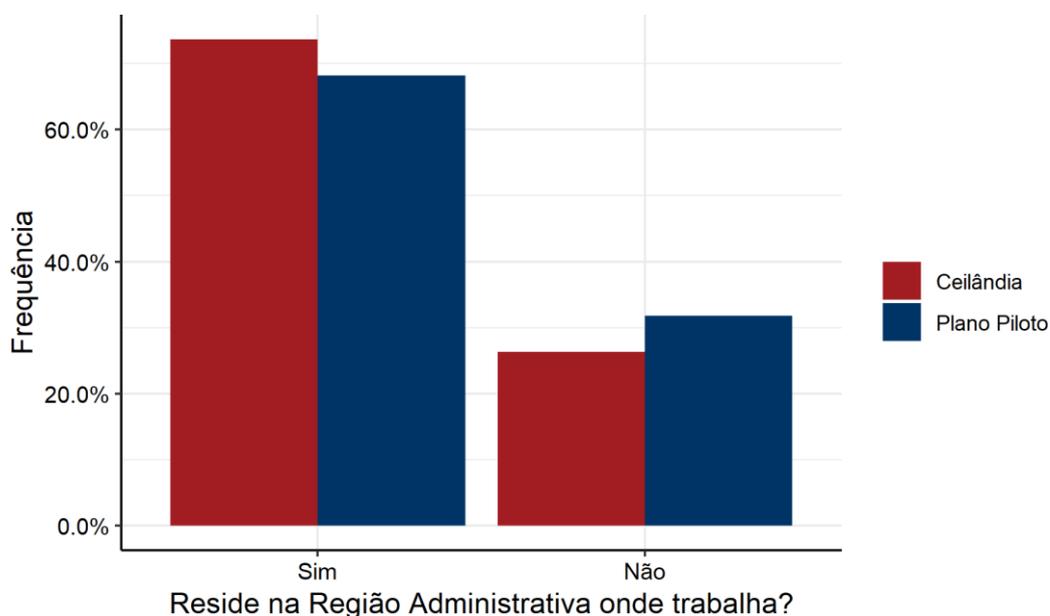
Essa grande desigualdade de cor em nível nacional, por regiões e em nossa amostra apontam que os docentes são predominantemente da cor branca, evidenciando que os sujeitos de outras cores não estão tendo acesso a esse tipo de trabalho. E dentro da baixa porcentagem de professores pretos, Teixeira (2006) traz um dado importante ao nos dizer que esses docentes estão presentes como professores de nível médio na Educação Infantil. Esse dado nos remete a nossa amostra que aponta que não há nenhum professor de cor preta no Plano Piloto e três (3) professoras de cor preta na Ceilândia, já que na SEEDF admite-se apenas os professores com formação em nível superior.

O Distrito Federal tem especificidades que o difere de outros estados; o concurso único para ingressar no magistério público tendo como exigência a formação em nível superior para atuar em qualquer que seja a etapa do ensino, a progressão da carreira a partir de critérios como tempo de vida profissional, títulos e formação continuada, contribuem para que os professores recebam tratamento não hierarquizado por cor, diferente do que vemos em outras realidades, como as pesquisas realizadas em cidades do Rio de Janeiro, por Oliveira (2006), e em Belo Horizonte, por Gomes (2000) Na pesquisa realizada por Oliveira (2006) com 305 professores sendo 55 pretos, 98 pardos e 152 brancos em escolas públicas municipais e estaduais de Niterói, São João do Meriti e Rio de Janeiro, a autora percebeu que há critérios clientelísticos oportunizados por meio de interesses políticos-eleitoreiros, discriminação por cor no interior do magistério e hierarquização; os lugares menos privilegiados são ocupados por mulheres negras e à medida que as condições de trabalho melhoram, por meio da elevação dos níveis de ensino, o número de mulheres negras reduz consideravelmente.

No entanto, no que se refere a trajetória, essa é semelhante para pretos, pardos e brancos, pois são predominantemente provenientes de estratos sociais baixos e veem a profissão docente como uma possibilidade de ascender socialmente. E na pesquisa realizada por Gomes (2000) em uma escola pública municipal, com atendimento para as crianças do último ano da Educação Infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, a autora destacou que, embora tenham havido mudanças significativas envolvendo as relações raciais no Brasil nos últimos anos, ainda falta muito para que a sociedade brasileira assuma que a luta pela superação da discriminação racial deve ser incorporada por todos e não somente por aqueles que são diretamente atingidos. Para a autora, a escola – enquanto instituição, direito social e dever do Estado – e os educadores não podem se omitir e se esquivar desse debate tarefa, sejam eles pretos ou não. E as pesquisas educacionais precisam dar mais importância aos pesquisadores que se propõem a estudar e discursar sobre os pretos.

No que se refere ao estado civil, pouco mais da metade da amostra, aproximadamente 52%, é casada. É digno de observação a dicotomia do grupo da Ceilândia: ou são solteiras (52,63%) ou são casadas (47,37%). No do Plano, mais da metade é casada (56%), quase 1/4 é solteira (24%) e o restante ou está em uma relação estável ou é divorciada, representando menores frequências. Essa variável, estado civil, quando cruzada com a variável idade, nos ajuda a compreender o porquê de termos no grupo da Ceilândia um número maior de professoras solteiras e no grupo do Plano Piloto mais professoras casadas. Ao selecionarmos apenas os sujeitos da pesquisa, com até trinta e cinco (35) anos, temos cinco (5) professores no Plano Piloto, ou seja 20%, e onze (11) professores na Ceilândia, que correspondem a 56%. Logo, é comum encontrarmos pessoas mais novas solteiras. E quando observamos a idade acima de 50 anos, notamos que no Plano Piloto há seis (6) professores com essa faixa etária (24%), ao passo que na Ceilândia não temos nenhum professor. Assim, o cruzamento dessas duas variáveis nos ajuda a compreender por que encontramos mais solteiros em um grupo e mais casadas em outro. A nosso ver, a idade não é um condicionante para uma pessoa estar solteira ou casada, mas é mais comum vermos em nossa sociedade pessoas mais novas solteiras e pessoas com mais idade casadas.

Gráfico 3 – Local de residência.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

Quanto ao local de residência, observamos no *Gráfico 3* que, tanto para o grupo de docentes vinculados ao Plano Piloto quanto para o grupo da Ceilândia, mais de 2/3 residem na mesma região administrativa onde trabalham.

As proporções entre os grupos são similares, indicando que há uma tendência em tentar trabalhar perto da residência para ter mais qualidade de vida, no que se refere a um menor tempo de deslocamento entre a casa e a escola, e menor gasto com transporte público ou mesmo transporte particular, como nos relatos das professoras.

*A escola rural é muito bonitinha, aí assim, eu só saí de lá mesmo, porque era muito longe, tinha que pegar BR, uma vez eu bati o carro. Era a escola... escola classe. Vou ter que ir lá esses dias por conta da aposentadoria, na escola classe Guariroba, ela fica ali na BR, perto de onde tinha a fábrica de frango. Tem que passar pela Samambaia, passar pela BR. Aí eu resolvi vir para cá por conta disso, que era muito longe [...]. (Professora Cristina, 25 vp).*

*[...] a escola é perto da minha casa. Eu vim direto do Recanto para a Asa Sul e da Asa Sul vim aproximando e eu vim para essa daqui que fica do lado da minha casa [...]. (Professora Graça, 13 vp).*

*Mas vim de lá, mais por conta do transporte, a gente não tem o auxílio financeiro para poder custear as idas e vindas. Então, eu vim para cá e fui me aproximando de casa [...]. (Professora Sueli, 5 vp).*

*[...] tentava sair para vir para o Plano, porque eu moro aqui, então era só para vir ficar mais perto, e nesse meio tempo eu casei, tive filho, aí a vontade cresceu mais ainda de ficar mais perto. E foi por isso que eu tentei sair de lá, porque queria vir para mais perto, mas antes era muito difícil conseguir sair das Regionais para vir para o Plano. Foram todos os anos tentando vir para cá [...]. (Professora Eunice, 9 vp).*

Observando o número de professores que não residem na mesma CRE em que trabalham, destacamos que, dentre os dezenove professores da Ceilândia, apenas cinco (5) residem em uma RA diferente, estando entre esses a professora Cristina (25 vp) e os demais professores iniciantes ou ingressantes. A professora Cristina é a professora com o maior tempo de vida profissional dentre os sujeitos da pesquisa; em seus relatos ela apontou as motivações para permanecer nessa escola por dezessete (17) anos, mesmo tendo um tempo de vida profissional considerável que contribuiria para que ela continuasse na Educação Infantil, mais próxima da sua residência, ainda assim, ela justifica que a sua permanência está atrelada a diversos fatores, como a infraestrutura da escola, a organização do tempo e espaço entre os dois

segmentos que a escola atende (Educação Infantil e ensino fundamental – séries iniciais), participação e respeito dos pais pelo trabalho docente, como descreve no relato a seguir.

*[...] eu achei a comunidade para trabalhar melhor, aqui. Além disso, a estrutura da escola, também, que é muito boa. Tem parquinho de areia, tem um parquinho coberto, tem um campinho para eles jogarem bola. Aqui a gente tem sala de leitura, tem sala de informática. E, aqui a gente até divide o recreio deles, dos menores com os maiores. Primeiro recreio que seria até o primeiro ano, depois seria dos meninos maiores. Eles têm, assim, esse cuidado com os pequenos aqui. Os pais também, eles estão bem participativos, se envolve mesmo nos eventos, tudo que a gente chama eles participam. Tem crianças com pais envolvidos com droga e isso reflete...esse ano, por exemplo, eu já tive um menino com depressão na sala de aula, tive que fazer todo um trabalho com ele. Mas agora tá tranquilo, mas, assim, estava com depressão mesmo, ele passava a aula toda chorando, não se envolvia com os meninos, não queria brincar. Os problemas são mais indiretos, reflete nos filhos, mas os pais mesmo não dão problema, é um ou outro caso esporádico, assim, acontece, mas é muito difícil. Eles respeitam a escola, conhecem nosso trabalho. (Professora Cristina, 25 vp).*

Assim, notamos que há professores, como a professora Cristina, que escolhem escolas em outras regiões administrativas por se identificarem com o projeto da escola, por encontrarem na escola condições materiais que favoreçam seu trabalho; há, também, a questão da escolha de turma, já que numa escola próxima a sua residência, a escolha pode estar relacionada com uma pontuação baixa e, portanto, não ter como escolher uma turma, cabendo-lhe aceitar a turma que “sobra”, e numa escola mais distante pode ser que sua pontuação lhe permita fazer escolhas e assim trabalhar com a turma que deseja. Nos relatos abaixo, percebemos que as professoras exaltam as condições de trabalho no Plano Piloto, e estar no “centro”, como disse a professora Antonieta (1 vp), é uma das motivações para a permanência nas escolas dessa região administrativa. E apontam que para quem está iniciando na vida profissional é mais difícil conseguir vagas nas escolas dessa regional, pois quem atende mais aos critérios de escolha de turma, optam por essas escolas, restando as escolas distantes para os professores iniciantes. As professoras Conceição e Cristina relataram em suas entrevistas sobre os critérios para a escolha de turma, segundo elas, é um conjunto de especificações, o qual, embora seja uma forma de valorização para os professores com mais tempo de vida profissional, torna-se um incentivo para que os professores busquem a formação continuada; o que, ao mesmo tempo, torna-se uma forma de não permitir que os professores iniciantes comecem em escolas mais centralizadas e que oferecem melhores condições de trabalho.

*[...] no início do ano, a gente se reúne para fazer a contagem de pontos. Essa contagem de pontos, vocês têm os cursos, que são os cursos de formação. A Secretaria oferece, mas você também pode buscar por conta própria. Tem os cursos que são credenciados, que tem que ser aceitos pela Secretaria. Porque não são todos os cursos que a Secretaria aceita para contar ponto. Tem a especialização, o curso de graduação, mestrado, então tudo isso, a sua pontuação vai se elevando. E também, conta o tempo de serviço e o tempo de escola. Quanto mais tempo você tem na escola, também [...]. (Conceição, 20 vp)*

*[...] é uma somatória, eles contam primeiro quanto tempo você tem secretaria, aí você recebe uma pontuação. Quantos cursos você fez, quantos anos você está naquela escola, então cada um dos itens vai ganhando uma pontuação, Por isso que as meninas, que por exemplo, escolhe a turma especial ou escolhe alfabetização, elas têm que fazer muitos cursos durante o ano porque tudo isso ajuda elas na pontuação. E Educação Infantil não tem briga [...]. (Professora Critina, 25 vp).*

Se não existisse tamanha discrepância entre a infraestrutura das escolas, a localização e o acesso a elas, a nosso ver, os critérios não seriam como uma espécie de “trote” que se aplica nos estudantes que ingressam no ensino superior, os calouros. Aos professores iniciantes “sobra” as escolas mais distantes, as turmas mais cheias, a turma mais difícil, as escolas menos estruturadas. Entendemos que os critérios valorizam, mas quanto tempo um professor que ingressou na SEEDF fica nas escolas distantes da sua residência? Por quanto tempo ele tem que ficar com as turmas que ninguém quer? Ainda que ele se dedique a fazer diversos cursos de formação continuada, por um longo período ele não terá tempo de vida profissional para somar a esse critério. Com a proposição do início da vida profissional docente ser menos sofrido, a meu ver, as turmas mais difíceis não deveriam “sobrar” para quem está chegando, mas ser direcionada aos professores com mais tempo de vida profissional de forma alternada (tipo rodízio), pois trazem consigo uma vivência docente, uma maturidade e mais conhecimento sobre a escola para desenvolver um trabalho com os alunos “difíceis”. Fazendo uma analogia com as profissões de medicina e engenharia, para as cirurgias mais difíceis e para os projetos mais desafiantes são chamados os profissionais mais experientes.

Nos relatos, a seguir, vemos como as professoras exaltam o trabalho docente nas escolas do Plano Piloto e as dificuldades que existem para ingressar nessa CRE.

*Quando a gente entra na secretaria, você não tem uma escola do Plano para você trabalhar, aí só era escola tudo distante, eu não sei onde é que fica assim e é difícil para minha a realidade, não vai servir [...]. (Professora Conceição, 20 vp).*

*[...] só saio daqui realmente por força maior, mas por escolha não saio, porque a gente tem muito mais condições de trabalhar bem, o planejamento é coletivo, então todo mundo senta junto, são oito pessoas pensando o que vai fazer para o primeiro período, o que vai fazer para o segundo período, o que a gente vai... isso ajuda demais, você trabalhar sozinho, pensando, montando material, porque também tem isso, hoje eu tenho na minha casa um impressora boa, eu comprei jogos, é... a gente precisa confeccionar uma coisa, todo mundo constrói aqui rapidinho um jogo, rapidinho o jogo sai, você sozinho fazer é muito mais difícil, então estar hoje no centro é infinitamente melhor, tem muito mais recurso, com certeza [...]. (Professora Antonieta, 1 vp).*

*O trabalho da Secretaria de Educação aqui no Plano é mais prático, mais facilitado porque aqui as escolas da Educação Infantil estão voltadas para isso mesmo. Então, você tem vários recursos, você tem aqui: sala de leitura, tem a casinha, tem piscina tem parque, você consegue desenvolver os seus projetos dentro dessas desses ambientes de maneira bem lúdica. Quando eu trabalhava no Guará era mais difícil porque eu tinha que criar esses ambientes dentro da sala. E para conseguir algo eu tinha que pedir doação de brinquedo, comprava imobiliários para colocar na sala. Na Estrutural eu entrei numa escola que tinha acabado de inaugurar não tinha cópia, xerox, não tinha papel, não tinha cartolina, não tinha material para as crianças e não tinha lugar onde guardar os materiais [...]. (Professora Cida, 14 vp).*

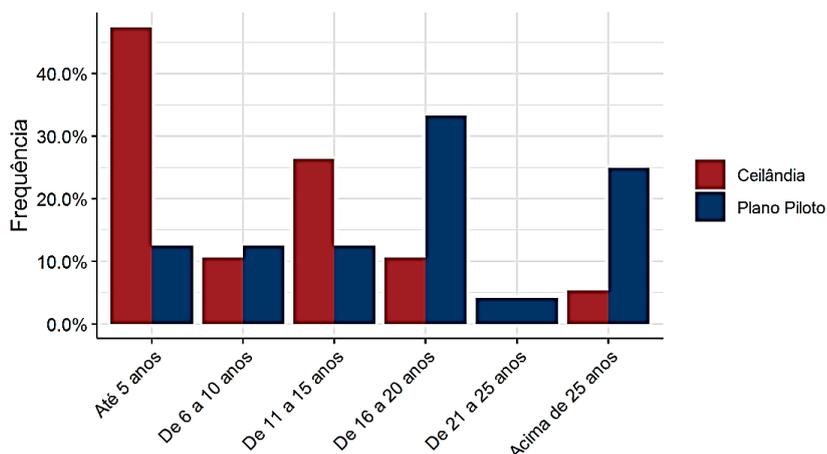
Dessa forma, observamos que o trabalho na mesma região administrativa em que se reside envolve tanto aspectos objetivos como subjetivos. Para alguns professores trabalhar perto de casa é tão importante que os demais fatores ficam secundarizados. E para outros as boas condições de trabalho, o grupo de professores, a turma/segmento que poderá escolher tem um peso superior, o que os leva a um maior deslocamento entre a casa e a escola, em troca de realização profissional. Para ambos os grupos de professores, percebemos que o ideal seria poder reunir todos esses elementos, mas diante da necessidade de fazer escolhas as justificativas se divergem.

No que se refere ao tempo de exercício na carreira docente, na questão 12 do questionário, solicitamos aos professores que considerassem toda a trajetória profissional, mesmo antes de serem efetivos na SEEDF. E na questão 13 solicitamos que considerassem apenas o tempo como docente na Educação Infantil na SEEDF. O *Gráfico 4* apresenta os dados dessa primeira questão.

Observamos por meio do *Gráfico 4* que cerca de 60% dos professores do Plano Piloto trabalham como docente há mais de 15 anos, enquanto os 40% restantes estão distribuídos igualmente entre as opções até 5 anos, de 6 a 10 anos e de 11 a 15 anos. Já os professores que atuam na Ceilândia se comportam de maneira bem diferente, já que cerca de 48% desses

docentes trabalham nessa área há menos de 5 anos e, para efeito de comparação, somente 15% exercem essa função há mais de 15 anos.

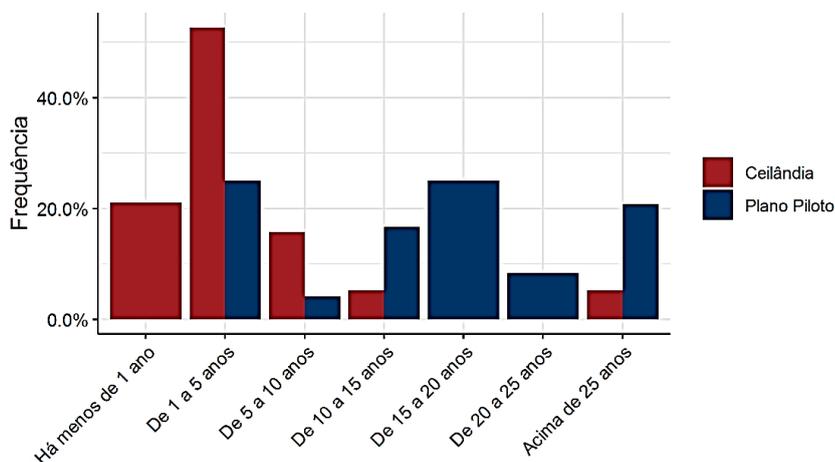
Gráfico 4 – Tempo de carreira docente.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

No *Gráfico 5* temos os dados referentes ao tempo de carreira dedicado exclusivamente à Educação Infantil, onde podemos observar que cerca de 65% dos professores da Ceilândia atuam na área infantil há menos de 5 anos e somente 5% destes atuam há mais de 25 anos. Ao contrário, cerca de 22% dos professores que atuam no Plano Piloto estão na área infantil há menos de 5 anos; e cerca de 60% dos professores que atuam no Plano Piloto atuam na área infantil há mais de 10 anos, dos quais 1/3 atuam há mais de 25 anos.

Gráfico 5 – Tempo de carreira na Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

Os dados apresentados nos dois *Gráficos* (4 e 5) apontam para uma evidente diferença, um contraste entre o número de professores com até 5 anos de carreira e aqueles com mais de 25 anos. Se, na Ceilândia, quase metade dos sujeitos estão no início da vida profissional docente, tal fato indica que tem havido vagas para esse segmento de ensino, pois como apontam os gráficos, apenas 5% exercem a função docente há mais de 25 anos, indicando que, ao longo da trajetória profissional, os professores não têm permanecido nesse segmento de ensino. Enquanto no Plano Piloto esse número é bem diferente, pois temos menos professores ingressando e mais professores permanecendo, logo, ingressar na docência nessa CRE tem se apresentado como um processo mais concorrido, reforçando a nossa premissa de que boas condições de trabalho contribuem para a permanência em determinadas escolas e CREs.

No subtópico, a seguir, apresentaremos a nossa opção metodológica, *Núcleo de Significação*, referente à análise dos dados construídos junto aos sujeitos da pesquisa por meio da entrevista semiestruturada.

### **A contextualização do campo por meio do “estado do conhecimento” e a análise de documentos**

Na busca pela aproximação da temática *ciclo de vida profissional* e considerando as especificidades que marcam o trabalho docente, realizamos um estudo do tipo estado do conhecimento em bases de dados reconhecidas como importantes meios de divulgação das pesquisas na área da educação brasileira: a) trabalhos publicados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); b) pesquisas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em nível de mestrado e doutorado; c) Revistas Educacionais nível Qualis A1 a B2; d) eventos nacionais na área da educação.

O levantamento desses trabalhos foi desenvolvido por meio virtual, tendo como recorte temporal os anos de 2006 a 2016. Esse tipo de levantamento, em sentido mais amplo, aponta indicativos sobre o que representam as pesquisas que abordam a temática no âmbito das pesquisas nacionais em educação, permite ressaltar o que foi já produzido até o momento, a reconhecer as lacunas existentes e a apontar como essas lacunas geraram a necessidade e o desejo de realizar novas investigações e trazer novos avanços. Assim, esse tipo de estudo nos mostra a partir de que vamos avançar e orienta a questionar qual é o conhecimento novo e ampliado que a nossa tese vai trazer.

Em consonância com Lüdke e André (1986), nos inserimos em um esforço de abstração, ultrapassando os dados, na tentativa de estabelecer conexões e relações a possibilitar-nos a proposição de novas explicações e interpretações, assim como o levantamento de novas questões e questionamentos que poderão ser sistematicamente explorados em estudos posteriores.

Quanto à análise dos documentos disponíveis no site do Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO), no *site* da SEEDF e do Ministério da Educação (MEC), essa se fez necessária para conhecermos, situarmos e descrevermos como a vida profissional docente é construída, quais são as etapas que compõem o plano de carreira, como se desenvolve em nível horizontal pelos anos na profissão e como ocorre sua valorização pelo crescimento vertical, no que se refere aos níveis de formação (graduação, especialização, mestrado e doutorado), assim como as gratificações específicas.

O Plano de carreira do magistério público do Distrito Federal (Lei n. 5.105, de 03 de maio de 2013) relacionado ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano Distrital de Educação (PDE) permearam nosso trabalho para compreendermos as implicações desses em nosso objeto de pesquisa. O documento referente ao Plano Nacional de Educação, documento que estabelece vinte (20) metas e mais de duzentas (200) estratégias para a educação no Brasil no período de dez anos (2014-2024), foi consultado com a finalidade de constatarmos e analisarmos as metas e estratégias que envolvem o segmento da Educação Infantil. O Plano Distrital de Educação, documento elaborado tendo como base o texto Federal, também foi analisado com o objetivo de apurar as metas e estratégias que são direcionadas aos docentes do referido segmento de ensino. Focamos nas metas que abordam diretamente as questões relativas à carreira, no que se refere ao plano salarial e outros aspectos que denotam em melhorias e valorização da carreira docente. Dessa forma, obtivemos os dados da legislação para cruzar com os dados que foram colhidos na pesquisa de campo. E assim pudemos compreender como a carreira é proposta nos documentos, como é vivenciada e sentida pelos sujeitos que compõem o quadro da docência e como de fato se desenvolve, considerando sua materialidade e subjetividade.

No que se refere aos dados solicitados a SUGEP, as planilhas com diversas informações (escolaridade, sexo, faixa de idade, raça/cor e tempo de serviço) sobre os professores da Educação Infantil (ANEXO B) foram enviados via e-mail e foram importantes para conhecermos o perfil desses docentes, mas não nos ajudaram o suficiente a chegar até os professores que atendiam ao perfil da nossa pesquisa, qual seja: ser professora ou professor efetivos na SEEDF e, desde a nomeação, ter escolhido a Educação Infantil e ainda permanecer

neste segmento de ensino. As planilhas não indicavam se o professor estava na Educação Infantil desde a nomeação, pois devido a possibilidade de remoção ele poderia estar naquele ano na Educação Infantil, mas ter experiência em outros segmentos de ensino. Assim, decidimos adotar outra estratégia para localizarmos os possíveis sujeitos da pesquisa, acontecendo juntamente com a aplicação do questionário.

A escolha pelo questionário se aplicou a esse trabalho como instrumento de localização e aproximação dos sujeitos da pesquisa, levantamento e caracterização do perfil e necessidade de triangulação de dados: documentos, entrevista e questionário. Por meio desse instrumento identificamos, apresentamos e analisamos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Para tal, estruturamos o questionário nos seguintes blocos: I) Dados gerais; II) Formação; III) Tempo de carreira; IV) Fases de vivência na carreira; V) Percepções sobre a escola e a vida profissional.

O questionário (APÊNDICE A) foi elaborado e posteriormente socializado com os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe). O exercício de reconstrução desse instrumento de pesquisa de forma coletiva trouxe melhorias e nos ajudou a perceber o que precisava ser mantido, o que poderia ser retirado e que questões precisavam ser reelaboradas para ficarem mais compreensíveis. Após esse exercício de reconstrução, o questionário foi testado com alguns professores voluntários, a fim de verificarmos a clareza das questões bem como o tempo de aplicação. E após esse pré-teste, foi novamente aperfeiçoado, pois em algumas questões foi necessário explicar a possibilidade de marcar mais de uma opção nas respostas, além de outras questões que precisaram mudar o formato. Após essas melhorias os questionários foram aplicados.

Os critérios definidos para a escolha dos sujeitos da pesquisa foram:

- a) ser professor efetivo na SEEDF;
- b) desde a nomeação na SEEDF ter trabalhado e permanecido a maior parte do tempo na Educação Infantil;
- c) estar preferencialmente<sup>27</sup> na docência;
- d) ter como local de trabalho: Centro de Educação Infantil (CEI), Jardim de Infância (JI), Escola Classe (EC), Centro de Atenção Integral a Criança (CAIC), Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI).

---

<sup>27</sup> Aceitamos também os profissionais que estavam na função de coordenadores ou gestores, com vínculo na Educação Infantil. Consideramos que, na SEEDF, o concurso é único, ou seja, não há concurso específico para docência ou coordenação, logo, ao longo da carreira, o professor pode assumir diferentes funções. A escolha de diretor e vice-diretor ocorre por meio de eleição pela comunidade escolar (alunos com mais de 13 anos, pais, professores, servidores da educação e professores temporários, com mais de 180 dias na escola). E a escolha do coordenador acontece pelos pares.

A proposição dos questionários aconteceu após o contato, via telefone, com todas as escolas que atendem o segmento da Educação Infantil, perfazendo um total de setenta e três (73) unidades escolares contactadas, sendo quarenta e sete (47) da Ceilândia e vinte e seis (26) do Plano Piloto. O contato inicial visava apresentar a pesquisa e averiguar se naquela instituição havia algum professor que atendia o perfil do sujeito que buscávamos para a nossa pesquisa. O contato, via telefone, foi feito principalmente com os diretores e coordenadores pedagógicos, por esses trabalharem com todo o corpo docente e saberem responder sobre os efetivos e o tempo dedicado a Educação Infantil. E nesse mesmo contato marcávamos o dia para a aplicação dos questionários. Na maioria das escolas foi solicitado que a aplicação dos questionários acontecesse no dia da coordenação individual, que na maior parte das escolas contactadas ocorre na terça-feira e quinta-feira.

A coordenação pedagógica, individual ou coletiva, está prevista na LEI n. 9.394/1996, Art. 67 como um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, onde os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, conferindo-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Para Medeiros (2017) “[...] esse espaço-tempo da Coordenação Pedagógica como Horas Atividade remuneradas de trabalho são inerentes e indissociáveis ao trabalho [...]” (p. 44).

Na SEEDF os professores da Educação Infantil têm a carga horária de quarenta (40) horas semanais distribuídas em vinte e cinco (25) horas semanais de regência e quinze (15) horas destinadas ao planejamento de atividades e formação continuada. A regência acontece em apenas uma turma, com duração diária de cinco (5) horas e pode acontecer no turno matutino ou vespertino. A coordenação pedagógica acontece no contraturno, com a duração de três (3) horas diárias. Assim, as atividades somam oito (8) horas diárias, somando regência e coordenação pedagógica. O modelo a seguir, elaborado por Medeiros (2018), exemplifica como essa organização acontece na SEEDF, nas escolas que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Quadro 6 – Distribuição dos horários de Regência e Coordenação Pedagógica.

<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
Coordenação Pedagógica Individual do Professor (CPIP) podendo ser	Coordenação Pedagógica individual ou por ano/turma com a elaboração de	Coordenação Coletiva  (3 horas)	Coordenação Pedagógica individual ou por ano/turma com a elaboração de	Coordenação Pedagógica Individual do Professor (CPIP), podendo ser

realizada fora do ambiente escolar.  (3 horas)	planejamento, avaliação, atendimento aos alunos e/ou pais, e/ou formação continuada.  (3 horas)		planejamento, avaliação, atendimento aos alunos e/ou pais, e/ou formação continuada.  (3 horas)	realizada fora do ambiente escolar.  (3 horas)
<b>Regência (5 horas)</b>				

Fonte: Elaborado por Medeiros (2017) a partir das orientações da Portaria da SEEDF n. 29 de 29 de janeiro de 2013, com adaptações da autora (2019).

Segundo Medeiros (2017, p. 22), a coordenação pedagógica na SEEDF, ou seja, “[...] o trabalho no horário que antecede ao período de regência ainda não é realidade em vários sistemas de educação estaduais e municipais do Brasil que remuneram o professor apenas pelas horas/aulas dadas [...]”. Assim, a configuração de uma jornada ampliada, que agrega regência e coordenação pedagógica no trabalho docente na SEEDF, é hoje um direito adquirido que foi implantado de forma gradativa nas quatorze (14) CRE da SEEDF, no período de 1996 a 2000.

Após a implantação da jornada ampliada até o ano de 2006 o professor passou a ter um período de regência de 5h e um período de 3h de coordenação por dia, sendo 25 horas de regência e 15 horas para Coordenação Pedagógica semanais, destas, 3 horas podiam ser fora do ambiente da escola. Após 2006 até os dias de hoje, a jornada de trabalho dos professores dos Anos Iniciais está organizada em um período de regência de 5 horas e um período de 3 horas de Coordenação Pedagógica totalizando 25 horas de regência e 15 horas semanais para atividades-extraclasse e destas, 6 horas podem ser efetivadas fora do ambiente da escola, de acordo com Portaria da SEEDF nº 29 de 29 de janeiro de 2013, publicada no DODF nº 24 de 30 jan. 2013 [...]. (MEDEIROS, 2017, p. 66).

Assim, os questionários foram aplicados, em sua maioria, nos dias de coordenação pedagógica individual e/ou por ano turma, na terça-feira ou quinta-feira. No entanto, como nesses dias há a possibilidade do professor fazer a formação continuada fora da escola e considerando também que havia professores que atendiam o perfil da nossa pesquisa nos dois turnos, em muitas escolas tivemos que deixar os questionários e buscá-los posteriormente. E isso fez com que o período de coleta de dados fosse maior do que o previsto, pois achávamos que seria possível propor o questionário em apenas uma visita a cada escola, mas na maioria tivemos que ir duas ou três vezes. Houve também o fato de alguns professores esquecerem de trazer o questionário no dia marcado, estarem envolvidos com eventos na escola, substituindo um colega, de atestado médico etc., para todos esses fatos tivemos que agendar uma nova data

para buscar os questionários. O movimento de ir a cada escola, seja para levar ou buscar os questionários ou mesmo aplicá-los, foi um momento importante para eu conhecer de perto as escolas que atendem a Educação Infantil da SEEDF e para conhecer um pouco sobre as RAs em que elas estão localizadas.

Ir a campo e emergir para buscar os sujeitos trouxe um sentido político para a pesquisa. Nessa proposta de ir pessoalmente a cada escola percebia que os resultados que eu encontraria na pesquisa de campo estariam entrelaçados a fatores sociais, culturais e econômicos da realidade que circunda as instituições. Especialmente, em alguns locais na Ceilândia, por diversas vezes, fiquei emocionada com tudo o que vi. Ruas, casas, pracinhas desprovidas de boas condições de infraestrutura, o que me levava a pensar que a escola fosse, talvez, o único espaço onde as crianças poderiam ficar e brincar como toda criança merece. Mesmo nas escolas onde a infraestrutura ficava a desejar, ainda sentia que as crianças preferiam estar ali do que do lado de fora, em espaços não pensados para elas e sem atratividade. Não posso afirmar, pois não as consultei, mas via naquelas escolas um espaço de encontro, de socialização, de brincadeiras livres no pátio e de sorrisos. Faltou vê-las em sala de aula para falar melhor sobre essas percepções, mas nos pátios as impressões foram essas. Por isso, a motivação em escolher a CRE da Ceilândia, por ter o maior número de turmas da Educação Infantil sendo atendidas predominantemente nas Escolas Classe, tem essa conotação política.

Para Kishimoto (2001), os novos modos de viver em meio a urbanização e a industrialização fizeram com que a infância ficasse esquecida. No lugar de atender as necessidades fundamentais das crianças, como o brincar, preocupam em ensinar conteúdos de formas sistematizadas (muitas vezes usando apostilas), colocam as crianças para copiar e colorir de forma ordenada, ou as colocam para ler e escrever precocemente. Nessa mesma direção, vemos o depoimento da Professora Marta, que diz:

*[...] parece que até entre os professores parece que não está muito claro, que educação infantil não é uma pré alfabetização. Educação infantil é uma etapa, alfabetização é outra etapa, o segundo ano, terceiro ano... são etapas diferenciadas e muitos professores não entendem, acham que as crianças têm que sair da educação infantil sabendo o alfabeto, fazendo relação número quantidade como se fosse até vinte. Sabe ...assim... determinando as coisas das crianças, e não é isso. A criança tem que estar amadurecida, ela tem que ela tem que ter uma pega no lápis, mas até ela ter essa pega no lápis bacana, o tanto de trabalho que a gente tem que fazer... trabalhar coordenação motora grossa e sabe ir diminuindo. Até a questão da folha, você começar com uma folha A3 depois você ir para uma folha A4. Então, é um percurso que quem está de fora da área acha que a educação infantil é só brincar, realmente a gente tem que brincar muito, são crianças, só que a brincadeira, a maioria, é dirigida, tem um objetivo. Só não é dirigida no momento que a criança está*

*de recreação no parque, mas todo o resto, no momento que se faz uma massinha tem um objetivo pedagógico [...]. (Professora Marta, 6 vp).*

Essas medidas que contribuem para uma infância esquecida e desrespeitada vai de encontro com as propostas pedagógicas aprovadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, que diz que devemos colocar a criança no centro do planejamento curricular, considerando-a como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e práticas cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 1996).

Kishimoto (2002) reforça as propostas da LDB e aponta que o notável entusiasmo pela atividade motora e pela fantasia são características marcantes da infância, importantes para que as crianças ampliem a interação com o ambiente que a envolve. Diante dessas propostas surgem alguns questionamentos: No currículo dos cursos de formação de professores estão sendo discutidas como as atividades pedagógicas devem ser realizadas na Educação Infantil para que a escolarização precoce não se naturalize e a infância não fique esquecida pelo silenciamento das atividades motoras e da fantasia? E ainda que os currículos abordem bem essa questão e que os professores percebam a importância dessas atividades, será que as escolas de Educação Infantil têm contado com condições materiais mínimas, como espaços e materiais para desenvolver essas atividades?

Para a análise do questionário dialogamos com uma Empresa Júnior de Estatística da UnB, a ESTAT Consultoria<sup>28</sup>. O *software* utilizado pela empresa para a realização das análises, elaboração dos gráficos e tabelas foi o R versão 3.4.3. Por meio desse *software* foi analisada a frequência relativa, utilizada para a comparação entre classes de uma variável categórica com  $c$  categorias, ou para comparar uma mesma categoria em diferentes estudos.

A frequência relativa da categoria  $j$  é dada por:

---

<sup>28</sup> De acordo como site da empresa (<https://www.estatconsultoria.org/>), a ESTAT foi fundada, em 1995, por iniciativa dos alunos do Bacharelado em Estatística da Universidade de Brasília, e com o apoio do Centro de Apoio tecnológico (CDT-UnB), do Serviço Brasileiro de Apoio a Pequena e Média Empresa (SEBRAE/DF) e o Departamento de Estatística. A ESTAT Consultoria – Empresa Júnior de Consultoria em Estatística é uma das empresas juniores mais antigas da UnB. Apesar do curso de Estatística ser relativamente novo – e do ramo ainda estar em expansão e popularização no país –, a empresa já configura entre as mais relevantes no contexto da UnB.

$$f_j = \frac{n_j}{n}$$

Com:

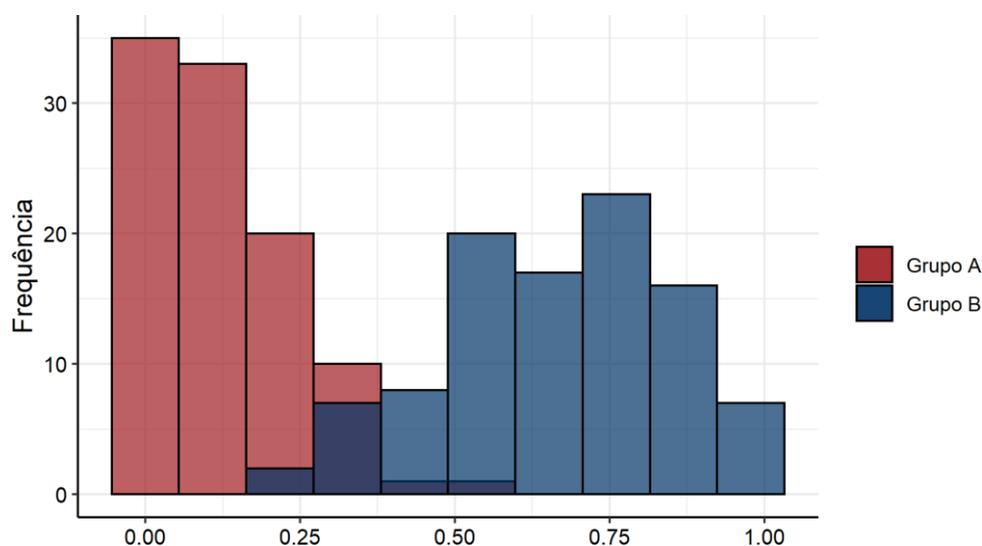
- $j = 1, \dots, c$
- $n_j$  = número de observações da categoria  $j$
- $n$  = número total de observações

Geralmente, a frequência relativa é utilizada em porcentagem, dada por:

$$100 \times f_j$$

O histograma foi a representação gráfica utilizada para apresentar os dados, indicando que as barras em vermelho representam as frequências do Grupo A, e as barras em azul as frequências do Grupo B, como ilustra o *Gráfico 6*.

Gráfico 6 – Exemplo de Histograma.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

O questionário foi proposto a todos os professores indicados pela gestão ou coordenação da escola como possíveis sujeitos para a pesquisa, pois atendiam aos critérios para participação. No entanto, após analisarmos os questionários, foi preciso descartar alguns, pois não atenderam aos critérios. Assim, ao final da proposição dos questionários encontramos quarenta e cinco (45) professores, sendo dezenove (19) na Ceilândia e vinte e sete (27) no Plano Piloto.

Quadro 7 – Relação de professores, escolas e tempo de vida profissional dos sujeitos da pesquisa no Plano Piloto.

<b>Nº</b>	<b>Professor (a)</b>	<b>Escola</b>	<b>Tempo de vida profissional</b>
1	Professora 1	JI 305 Sul	1
2	Professora 2	JI 21 de Abril	1
3	Professora 3	JI 316 Sul	1
4	Professora 4	JI 114 Sul	1
5	Professora 5	JI 106 Norte	1
6	Professora 6	JI 312 Norte	1
7	Professora 7	JI 316 Sul	1
8	Professora 8	JI 314 Sul	1
9	Professora 9	JI 312 Norte	2
10	Professora 10	CEPI Gavião	6
11	Professora 11	JI 114 Sul	6
12	Professora 12	JI 21 de Abril	6
13	Professora 13	JI 304 Norte	9
14	Professora 14	JI 02 do Cruzeiro	13
15	Professora 15	JI 114 Sul	14
16	Professora 16	JI 314 Sul	19
17	Professora 17	JI 305 Sul	19
18	Professora 18	JI 304 Norte	20
19	Professora 19	JI 106 Norte	20
20	Professora 20	JI 21 de Abril	20
21	Professora 21	JI 314 Sul	20
22	Professora 22	CEI 01	21
23	Professora 23	JI 106 Norte	21
24	Professora 24	JI 314 Sul	21
25	Professora 26	JI 304 Norte	25
26	Professora 17	JI 314 Sul	26

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

E no *Quadro 8* temos os dados referentes aos dezenove (19) professores da Ceilândia.

Quadro 8 – Relação de professores, escolas e tempo de vida profissional dos sujeitos da pesquisa na Ceilândia.

<b>Nº</b>	<b>Professor(a)</b>	<b>Escola</b>	<b>Tempo de vida profissional</b>
1	Professora 1	CEI 01	1
2	Professora 2	EC 34	1
3	Professora 3	EC 27	1
4	Professora 4	EC 27	1
5	Professora 5	EC 34	1
6	Professora 6	EC 39	1
7	Professora 7	EC 55	1
8	Professora 8	EC 64	1
9	Professora 9	CAIC Anísio Teixeira	1
10	Professora 10	CAIC Bernardo Saião	2

11	Professora 11	CAIC Bernardo Saião	3
12	Professora 12	EC 26	5
13	Professora 13	EC 25	5
14	Professora 14	EC 39	5
15	Professora 15	EC 36	6
16	Professora 16	EC 08	6
17	Professora 17	EC 25	7
18	Professora 18	EC 34	14
19	Professora 19	EC 06	25

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Também nos propusemos a realização da entrevista, como uma estratégia metodológica para coletar os dados, reconhecendo, segundo Duarte (2004), que apenas a entrevista não é suficiente para garantir a fidelidade dos dados e informações coletadas. É importante, segundo a referida autora, que a entrevista seja utilizada associada a outros procedimentos metodológicos, como foi proposto nesse trabalho, para que os resultados esperados possam ser fidedignos e retratem verdadeiramente o universo no qual o objeto da pesquisa está inserido.

Para Duarte (2004), entrevista é trabalho e não um bate-papo informal ou “conversa de cozinha”, é uma tarefa bem mais complexa do que possa parecer num primeiro momento. Define-se, para a autora, como uma técnica que propicia situações de contato, sejam elas formais ou informais, visando promover um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante. Por isso, realizá-la de forma adequada e rigorosa exige do pesquisador preparo teórico e competência técnica. E ainda segundo a autora,

[...] as entrevistas se forem bem realizadas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados [...]. (DUARTE, 2004, p. 215).

E no que se refere a entrevista semiestruturada, que é a nossa opção, esta, segundo Duarte (2004), consiste em proporcionar momentos de contato entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, que seja ao mesmo tempo formais e informais. E que possa provocar um discurso mais ou menos livre, mas que alcance os objetivos da pesquisa, que seja significativo no contexto investigado e que tenha relevância acadêmica.

Diante disso, realizamos as entrevistas observando as orientações que os autores, que abordam essa metodologia, apontam como caminho para obter resultados verdadeiros. Dentre

essas orientações, salientamos a importância da elaboração do roteiro de entrevista (APÊNDICE B) para auxiliar o entrevistador; o consentimento dos sujeitos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C); a transcrição de todas as entrevistas buscando manter o texto de forma fiel à fala dos sujeitos; a edição nos casos se que mostrarem necessários e o exercício de fazer leituras e releituras, afim de localizar as categorias comuns e extrair os verdadeiros significados.

A roteiro de entrevista foi elaborado em dois grandes blocos. No Bloco I buscamos conhecer sobre a vida dos professores antes de ingressar no magistério, posteriormente os movimentos que os levaram a ingressar no magistério, mais especificamente na Educação Infantil. E no Bloco II as perguntas englobaram aspectos relativos a inserção na docência na Educação Infantil (motivações) e sobre as vivências do trabalho docente, neste segmento de ensino (facilidades, desafios, sentimentos).

Duarte (2004) reforça dois cuidados especiais: um cuidado se refere à transcrição e a leitura de cada entrevista. Para a autora, essa etapa deve ser realizada de forma minuciosa para corrigir erros e evitar respostas induzidas nas próximas entrevistas, pois a realização das mesmas, embora tenha um mesmo roteiro a ser seguido e as mesmas questões a serem indagadas, deve ser vista como uma metodologia em movimento – que é renovada a cada entrevista. Vale ressaltar que o que se renova é a forma de abordagem do entrevistador, a forma de esclarecer as perguntas, o modo de propor a entrevista e a sua postura clara e gentil com cada participante. Dessa forma a entrevista será sempre avaliada e os rumos da investigação também serão reavaliados. E um segundo cuidado se refere a manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições. Para Duarte (2004, p. 221) “[...] da versão editada, devem ser retiradas também as respostas obtidas por meio de perguntas capciosas, ambíguas, tendenciosas ou que tenham levado o informante a confirmar ou negar afirmações feitas pelo pesquisador.”. E embora a edição seja permitida e até aconselhada em casos em que há muitos vícios de linguagem, repetições, falas incompletas, cacoetes, erros gramaticais etc., é importante guardar a versão original caso haja a necessidade de esclarecer alguma parte da entrevista.

O critério de seleção dos professores para a participação na entrevista foi pautado, primeiramente, no interesse do professor em contribuir com a pesquisa, sinalizado no questionário através do preenchimentos dos dados (nome, e-mail, telefone) para colaborar em um aprofundamento futuro da pesquisa. Além do interesse procuramos também selecionar professores com diferentes tempos/intervalos de vida profissional nas duas CREs. Assim, organizamos os *Quadros 9 e 10* da Ceilândia, do Plano Piloto e um quadro geral (*Quadro 11*), respectivamente, com o número de professores em cada intervalo de vida profissional e fizemos

os contatos via telefone para verificar a disponibilidade. E acrescentamos a esses quadros os(as) professores(as) que aceitaram participar da entrevista e seu tempo de vida profissional.

Quadro 9 – Tempo de vida profissional, número de professores, professores entrevistados e o tempo de vida profissional dos professores da Ceilândia.

<b>Tempo de vida profissional (intervalos)</b>	<b>Número de professores que responderam o questionário</b>	<b>Professores entrevistados</b>	<b>Tempo de vida profissional específico por professor entrevistado</b>
0-5	12	Antonieta <sup>29</sup>	1
		Duarte	1
		Sueli	5
6-10	3	Maria de Lourdes	6
		Eliana	7
11-15	1	Ilma	14
16- 20	0	-	-
21-25	1	Cristina	25
Acima de 25	0	-	-
Total: 7 entrevistados			

Fonte Quadro elaborado pela autora (2019).

Optamos por entrevistar dois professores em cada intervalo de tempo de vida profissional, porém, na Ceilândia, em alguns intervalos de vida profissional, conseguimos apenas um professor e no intervalo de 0-5 anos tivemos três professores, pois a primeira professora contactada aceitou participar da entrevista e o único professor do gênero masculino também, o que entendemos que não prejudica a pesquisa. No entanto, ambos tinham o mesmo tempo de vida profissional na SEEDF e gostaríamos de ouvir um professor com outro tempo. Assim, fizemos contato com a professora Sueli, que também aceitou nos conceder a entrevista. E tivemos intervalos sem professores, por não haver professor com o tempo de vida profissional de 16 a 20 anos nessa CRE. Já no Plano Piloto, conseguimos professores em todos os intervalos de tempo de vida profissional, sendo dois professores em cada intervalo. E no intervalo de 16 a 20 anos tivemos três professoras, por um interesse voluntário de uma professora, como mostra o *Quadro 10*.

<sup>29</sup> Nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Os nomes escolhidos são de professores que tive ao longo da Educação Básica.

Quadro 10 – Tempo de vida profissional, número de professores, professores entrevistados e seu tempo de vida profissional no Plano Piloto.

Tempo de vida profissional (intervalos)	Número de professores que responderam o questionário	Professoras entrevistadas (nome fictício)	Tempo de vida profissional específico por professor entrevistado
0-5	9	Silvana	1
		Raquel	1
6-10	4	Marta	6
		Eunice	9
11-15	2	Cida	14
		Graça	13
16- 20	6	Clara	20
		Conceição	20
		Juliana	19
21-25	5	Marli	21
		Maria do Carmo	25
Acima de 25	1	Melide	26
Total: 12 entrevistados			

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

No *Quadro 11* apresentamos o número total de professores da CRE Ceilândia e CRE Plano Piloto que responderam o questionário, e, entre esses, o número de professores que aceitaram contribuir com a entrevista, de acordo com o intervalo de tempo de vida profissional.

Quadro 11 – Quadro geral sobre o número de professores que responderam o questionário e participaram da entrevista de acordo com o tempo de vida profissional.

Tempo de vida profissional (intervalos)	Número de professores que responderam o questionário em cada CRE		Número de professores entrevistados	
	Plano Piloto	Ceilândia	Plano Piloto	Ceilândia
0-5	9	12	2	3
6-10	4	3	2	2
11-15	2	1	2	1
16- 20	6	0	3	0
21-25	3	1	2	1
Acima de 25	1	0	1	0
TOTAL	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>7</b>
Total geral	<b>45</b>		<b>19</b>	

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

Observamos no *Quadro 11* que existe um número maior de professores no intervalo de 0 a 5 anos de vida profissional na Educação Infantil, o que representa 46,66% do total dos

sujeitos da pesquisa; 34,61% no Plano Piloto e 63,15% na Ceilândia, quando analisamos as CRES separadas.

A análise dos dados será apresentada, ao longo do trabalho, numa proposta de discussão dialética, uma vez que as variáveis analisadas se entrecruzam e apontam para vários aspectos, para que nos dispusemos a investiga-los. Sendo assim, um mesmo dado poderá estar presente e ser considerado em diferentes momentos desse trabalho.

### **Núcleos de significação: instrumento de análise e sistematização das entrevistas**

No que se refere à análise dos dados, mais especificamente os dados construídos nas entrevistas, compreendemos, assim como Duarte (2004), que é uma tarefa complexa e que exige uma atenção especial no que se refere à interpretação e à construção de categorias. A autora chama a atenção para três fatores que devemos observar nesse processo, a fim de nos conscientizarmos para não cometermos os erros que ela vem observando em trabalhos com essa proposta. O primeiro deles se refere a uma tendência que há entre pesquisadores de procurar “extrair” elementos do material empírico que possam confirmar suas hipóteses de trabalho ou os pressupostos de seu referencial teórico. O segundo se refere à importância de termos consciência da interferência da nossa subjetividade, pois esta faz parte do processo de investigação. E o terceiro concerne ao fato de termos consciência de que muito do que nos é narrado é profundamente subjetivo, pois implica no modo como cada sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc. Para a autora, devemos considerar que cada entrevista exprime um ponto de vista, dentre tantos outros que são possíveis. Dessa forma, cabe a nós, pesquisadores, nos esforçarmos para extrairmos dos depoimentos, que são subjetivos e pessoais, o que nos permitirá pensar em uma dimensão coletiva. Para Duarte (2004, p. 2019), significa “[...] compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar [...]”.

Assim, optamos por utilizar a proposta dos *Núcleos de Significação* para analisar os dados, pois esta proposta vai ao encontro da forma que buscamos olhar o sujeito em nossa investigação, pois permite a apropriação das significações constituídas por esse sujeito, que é histórico, frente à realidade (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Segundo Aguiar (2017) em um curso sobre essa proposta metodológica oferecido na UnB, ao olharmos para esse sujeito histórico, temos que questionar: *Mas quem é este homem? Quem é este sujeito? As suas subjetividades são explicadas a partir de quê?* E a autora completa

“[...] e neste exercício de questionar, não podemos nos acomodar em algumas afirmações, mas temos que refazer as perguntas e questionar novamente [...]”.

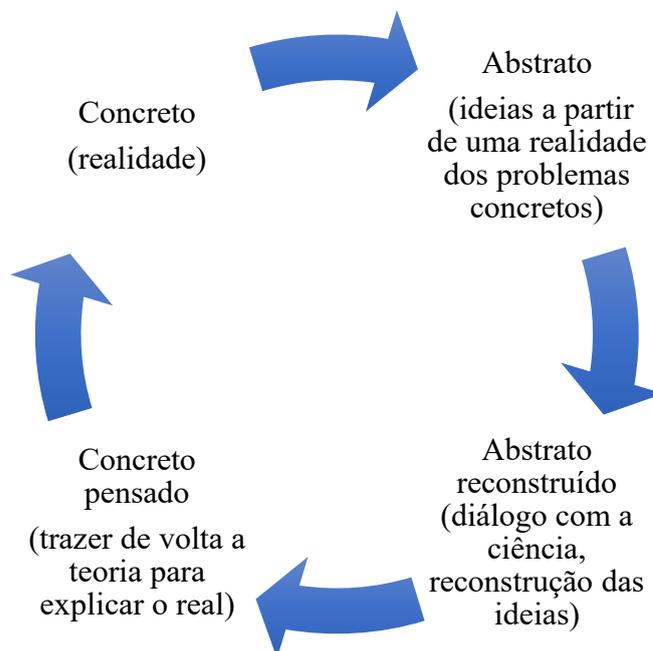
Para Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 37898) “[...] o objetivo dos que optam por essa proposta metodológica é o de contribuir para produzir um conhecimento que revele o não dito, as múltiplas e contraditórias determinações que constituem a realidade estudada, crendo que deste modo se iluminará zonas do real [...]”.

A partir desse curso nos apoiamos em outros textos sugeridos pela professora/palestrante e ficamos convencidas que essa é a proposta metodológica para análise dos dados que mais se aproximava do que buscávamos como pesquisadoras, pois temos como ponto de partida e de chegada o sujeito e toda a trama material e subjetiva que o envolve, o condiciona ou o liberta, o movimenta ou o paralisa, o que Marx (1982) define como o concreto. Segundo Marx (1982):

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações E, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação [...]. (MARX, 1982, p. 14).

Para o sujeito – ser social – todas as suas expressões revelam as condições sociais, históricas, econômicas e ideológicas, ao mesmo tempo em que revela a sua singularidade e sua subjetividade historicamente construída. Esse apontamento sobre o sujeito, feito por Aguiar e Ozela (2013), reforça o nosso interesse pela proposta de análise de dados – Núcleos de Significação –, pois é uma proposta que dialoga e soma com o método que nos apoiamos para o desenvolvimento desse estudo, o qual também propõe superar as aparências, compreender os sentidos como determinações históricas e sociais e relacionar as determinações, tanto materiais quanto subjetivas, para compreender a constituição de um fenômeno. Além disso, o método nos possibilita apreender o processo de constituição das significações, para além do empírico, buscando superar a aparência das palavras rumo a sua dimensão concreta (AGUIAR; RIBEIRO; MACHADO, 2015).

Gráfico 7 – Núcleos de Significação.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Embora a construção da proposta metodológica compreenda o domínio da técnica de sequenciar as etapas (seleção de pré-indicadores, sistematização dos indicadores e conteúdos temáticos, construção dos Núcleos de Significação e análise dos Núcleos de Significação) deve se compreender que a proposta não é algo meramente instrumental, mas exige que o pesquisador tenha domínio do referencial teórico-metodológico, pois este é essencial para formar a base orientadora do processo de analisar e interpretar as formas de significação da realidade pelo sujeito.

Assim, seguimos as orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2006) para realizarmos o processo sistematização e inferência dos núcleos de Significação. No primeiro momento, de posse das dezenove (19) entrevistas transcritas que resultaram em mais de cento e cinquenta (150) páginas, fizemos “leituras flutuantes” e fomos destacando as expressões e palavras que se repetiam tanto na entrevista de uma mesma professora como quando percebíamos que a repetição de alguns termos era comum a várias delas. E destacamos também alguns termos que, mesmo sem ter significativa repetição, ganharam importância devido a sua singularidade e relação com o objeto de estudo, ou seja, organizados a partir dos princípios de “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição”, de acordo com Aguiar e Ozella (2006).

Apresentamos em apêndice (APÊNDICE D), os pré-indicadores que foram inferidos a partir da fala dos sujeitos da pesquisa. E, para evidenciar o modo que realizamos esse processo

de inferência, optamos por apresentar partes dos extratos das entrevistas com destaque em negrito para os pré-indicadores. Acreditamos que apresentar os pré-indicadores junto ao trecho que ele foi localizado torna mais compreensível o sentido que as professoras deram as suas falas e torna-se evidente o porquê o denominamos de pré-indicadores.

No *Quadro 12* apresentamos um segundo movimento de sistematização e organização das falas dos sujeitos, evidenciando os vinte e oito (28) indicadores e os cinco (5) núcleos de significação encontrados por meio das análises das entrevistas.

Quadro 12 – Indicadores e Núcleo de Significação.

<b>Indicadores</b>	<b>Núcleo de Significação</b>
1) Percurso formativo (Escola Normal, Magistério, Pedagogia, estágios, formação continuada); 2) Ascensão social;	1) O encontro com a Educação Infantil
3) Ser professor de criança; 4) Projeto Educacional Pedagógico; 5) Identificação com o segmento; 6) Preconceito; 7) A questão do gênero na docência na Educação Infantil; 8) Valorização do segmento de ensino; 9) Feminização “Dom;”	2) Ser professor na Educação Infantil
10) Número de alunos por turma; 11) Intensificação; 12) Estrutura e localização da escola; 13) Lotação nas escolas e escolha de turma; 14) Apoio (ou falta de) pessoal; 15) Gastos próprios com a profissão; 16) Jornada de trabalho ampliada; 17) Verbas e recursos materiais; 18) Salário e Plano de Carreira; 19) Adoecimento; 20) Desgaste Físico;	3) Condições de trabalho no exercício profissional na Educação Infantil
21) Segurança/realização ao exercer o trabalho; 22) Condição física da idade; 23) Ser professor iniciante; 24) Cristalização da experiência pragmática;	4) Marcas da temporalidade
25) Trabalho vigiado; 26) Aposentadoria; 27) Desvalorização; 28) Insegurança/Preocupação/Medo.	5) Incidências das políticas atuais sobre o trabalho docente

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019), a partir da análise das entrevistas realizadas em 2019.

E no *Quadro 13* apresentamos a sistematização e inferência dos cinco (5) Núcleos de Significação que expressam os principais marcadores do percurso profissional docente na Educação Infantil no Distrito Federal.

Quadro 13 – Sistematização e inferência dos Núcleos de Significação.

<b>Núcleos de Significação</b>	
<b>1</b>	O encontro com a Educação Infantil
<b>2</b>	Ser professor na Educação Infantil
<b>3</b>	Condições de trabalho no exercício profissional na Educação Infantil
<b>4</b>	Marcas da temporalidade
<b>5</b>	Incidências das políticas atuais sobre o trabalho docente

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O primeiro núcleo de significação “**O encontro com a Educação Infantil**” reúne os indicadores associados ao Ser professor de criança, Percurso formativo (Escola Normal, Magistério, Pedagogia, estágios, formação continuada), ascensão social. O *segundo núcleo* “**Ser professor na Educação Infantil**” traz indicadores que abordam o Projeto Educacional Pedagógico, realização de projetos, lúdico, identificação com o segmento, preconceito, questão do gênero na docência na Educação Infantil, valorização do segmento de ensino e feminização “Dom”. O terceiro núcleo “**Condições de trabalho no exercício profissional na Educação Infantil**” se destaca entre os demais em número de indicadores e vai ao encontro do nosso objetivo específico, que é descrever e compreender como as professoras e professores vivenciam os diferentes momentos da vida profissional considerando suas condições de trabalho. E apresenta os indicadores: número de alunos por turma, sobrecarga de trabalho, infraestrutura e localização da escola, lotação nas escolas e escolha de turma, apoio (ou falta de) pessoal, gastos próprios com a profissão, jornada de trabalho ampliada, verbas e recursos materiais, salário e plano de carreira, adoecimento e desgaste físico. O quarto núcleo **Marcas da temporalidade** traz os indicadores segurança/realização ao exercer o trabalho, condição física da idade, ser professor iniciante, cristalização da experiência pragmática. E o quinto núcleo *Incidências das políticas atuais sobre o trabalho docente* apresenta os indicadores: trabalho vigiado, aposentadoria, desvalorização, insegurança, preocupação/medo.

A escolha por essas metodologias propostas para a construção dos dados se justifica por entendermos que as questões que nortearam a tese estão associadas a uma proposta de ouvir os professores, mas também relacionar suas falas com o plano de carreira da SEEDF e às questões materiais que envolvem o trabalho docente. Dessa forma, as dimensões do trabalho docente

foram melhor interpretadas pois olhamos, consideramos e relacionamos o sentido expressado pelos professores, a legislação que regulamenta carreira do magistério na Educação Infantil e as condições materiais que envolvem o trabalho desses professores.

Diante do exposto, acreditamos que o percurso metodológico traçado para analisar os dados da pesquisa colaboraram com a nossa proposta de buscar compreender como cada participante percebe e dá sentido à sua realidade. E nessa trajetória encontramos informações consistentes que contribuíram para analisarmos, descrevermos e relacionarmos os sentidos subjetivos e a materialidade. Tais informações acentuam as condições de trabalho da professora e do professor da Educação Infantil da SEEDF, neste momento histórico, em que a pesquisa foi realizada, compreendendo que o conhecimento é efêmero e que a realidade é dinâmica.

## 1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

O campo da formação de professores, com diversas categorias de estudo, como desenvolvimento profissional docente; identidade; perspectivas de formação; profissionalização; avaliação do docente; trabalho docente, perpassam as nossas reflexões e inquietações sobre a formação e a atuação dos professores da Educação Infantil. Somada a essas categorias, destacamos que, nos últimos anos, pesquisadores como Huberman (2000), Gonçalves (2000, 2009), Cavaco (1995) e Chakur (2005), dentre outros, têm apresentado estudos sobre as trajetórias docentes, a partir de diferentes contextos e abordagens, evidenciando a relevância de pensarmos sobre a complexidade do percurso profissional dos professores. As pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente, embora consideradas recentes, começaram a ser realizadas na década de 1970; segundo Huberman (2000), até essa década os estudos em torno da docência incidiam somente no período da formação inicial e no início da carreira. A partir dessa época, houve um desenvolvimento considerável de pesquisas que buscavam compreender o “destino” profissional dos professores.

Partimos da premissa de que há uma complexidade sublinhada em todos os momentos da vida profissional dos professores, desde a chegada aos anos iniciais – no movimento que se faz no decorrer desse percurso – e nos anos finais e de encerramento da docência. A partir desse entendimento, sentimos a necessidade de nos aproximarmos da temática “ciclo de vida profissional docente”, a fim de compreendermos como essa temática envolve e informa sobre a formação docente. Assim, trazemos como objetivo para essa seção a intenção de situar, conhecer, compreender e apresentar como algumas pesquisas internacionais e nacionais têm abordado a temática, os avanços e as possíveis carências e lacunas. O levantamento sistemático junto as pesquisas nacionais que nos propusemos a realizar, do tipo “estado do conhecimento”, se justifica pela necessidade de encontramos referências que apresentem investigações a partir da realidade dos professores brasileiros, pois o trabalho produzido por Huberman (2000), intitulado *Ciclo de Vida dos Professores* – apontado como a principal referência sobre a temática –, foi desenvolvido em uma realidade francesa, a qual difere do nosso cenário nacional. Consideramos a relevância e o reconhecimento internacional da pesquisa produzida por Huberman (2000), e dialogaremos com suas contribuições.

## 1.1 As pesquisas sobre ciclo de vida profissional: Huberman, Gonçalves, Cavaco e Chakur

A motivação de Huberman para desenvolver seu estudo partiu da sua curiosidade em verificar se os estudos clássicos do ciclo de vida individual poderiam ser confirmados se fossem aplicados a uma população adulta. Assim, ele desenvolveu a pesquisa com professores do ensino secundário<sup>30</sup>, na França, e elaborou algumas questões denominadas por ele de “questões fascinantes da investigação” para nortear seu estudo.

[...] – Será que há “fases” ou “estádios” no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico? – Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situações de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificam os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam? – As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo? – As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? O que é que constitui em última análise, os “melhores anos” da docência? Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino? – Haverá, como pretende um certo folclore, momentos de “tédio”, de “crise”, de “desgaste”, que afectam uma parte importante da população? Em caso afirmativo, o que é que provoca esses momentos? E como é que as pessoas lhes fazem frente? – Será que as pessoas, como insinua a sociologia institucional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham? As pessoas tornam-se mais prudentes, mais conservadoras, mais “fatalistas”? – Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos? – O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chagam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? A partir de que momentos será possível as pessoas aperceberem-se, digamos mesmo “predizer”, do fim de carreira? (HUBERMAN, 2000, p. 35-36).

A partir desses questionamentos, o referido autor desenvolveu um estudo que culminou em um “ciclo de vida profissional” com características presentes em cada fase do desenvolvimento profissional docente e que contribuiu para compreendermos o quanto o percurso profissional docente é marcado por características próprias, que o difere em cada etapa.

<sup>30</sup> Segundo a Eurydice – rede, cuja tarefa é explicar como os sistemas educacionais estão organizados na Europa e como eles funcionam. – o Ensino secundário inferior, é ministrado em *faculdades* durante 4 anos escolares (alunos entre os 11 e os 15 anos). A educação em *faculdades* é obrigatória e comum a todos os alunos. O fim do ensino médio é sancionado pelo *Diplôme national du brevet (DNB)*; no entanto, a admissão no ensino médio não depende do sucesso no DNB. No final do *colégio*, a escola recomenda o caminho escolar adequado às famílias, baseando sua recomendação nos relatórios da escola e nos interesses particulares do aluno. Disponível em: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en).

O autor fez a escolha por compreender o ciclo de vida dos professores pelo viés da carreira, pois, para ele, o conceito de carreira apresenta vantagens diversas. E segue dizendo:

Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da "vida" de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela [...]. (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Para o autor, a carreira é um processo contínuo e não uma série sucessiva de acontecimentos, sendo marcada pela não uniformidade dos sentimentos vivenciados pelos professores nas etapas, pois suas definições apresentam um entendimento mais generalizante sobre elas. Assim, Huberman (2000, p. 54) organizou as etapas do ciclo de vida dos professores considerando os anos de carreira e as características recorrentes observadas em cada uma, ressaltando que “[...] uma fase prepara para a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência [...]”, como mostra o *Quadro 14*, elaborado pelo autor.

Quadro 14 – Modelo síntese elaborado por Michael Huberman.

Anos da carreira	Fases / Temas da Carreira
1-3	Entrada, Tateamento
4-6	Estabilização, consolidação do repertório pedagógico
7-25	Diversificação      Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo      Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (2000), adaptado pela autora (2019).

Huberman (2000, p. 38) aponta que é difícil estudar o ciclo de vida dos professores com a pretensão de extrair perfis-tipo, sequências e fases, pois integrar em um mesmo grupo os indivíduos que parecem partilhar traços em comum é uma tarefa arriscada, uma vez que é preciso considerar as diferenças nos contextos sociais. E, ao localizar perfis-tipo, há que se considerar que algumas pessoas não deixarão de expressar as marcas mais evidentes de uma fase anterior mesmo estando em fases posteriores, isso poderá ocorrer tanto por razões de ordem psicológica (mudança de interesses e valores) quanto por razões exteriores (acidentes, alterações políticas e econômicas).

Para o referido autor, a fase de entrada na carreira ou a fase do *tateamento* corresponde aos três primeiros anos da docência; é a fase que se apresenta de forma mais homogênea, na qual os professores apresentam comportamentos e sentimentos comuns no contato inicial com a sala de aula. Essa fase é caracterizada pela “sobrevivência” e pela “descoberta”, denominada como fase da exploração, podendo ser *sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora*, a depender das condições, tanto materiais como subjetivas, que são oferecidas/vivenciadas nas instituições. No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidade de “explorar” poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além dos seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A “sobrevivência” relaciona-se com

[...] o “tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Já o aspecto da “descoberta” relaciona-se ao entusiasmo do professor diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia em sua profissão e que estão atreladas à experiência de se sentir responsável por uma turma ou por se sentir como um membro de um grupo. O autor destaca ainda que esses dois aspectos podem ser vividos em paralelo, sendo que a descoberta permite suportar o aspecto da sobrevivência.

A fase da *estabilização* corresponde ao período entre 4 e 6 anos de carreira, caracterizada pelo comprometimento definitivo na docência, como uma fase de tomada de responsabilidades e, ainda, como um “momento-chave” entre a transição da fase de exploração para uma fase de escolha de identidade profissional, um momento decisivo de afirmação na profissão docente.

Refere-se a uma escolha subjetiva de se comprometer definitivamente e de um ato administrativo que implica em uma nomeação oficial. Significa ainda ter o sentimento de pertença a um corpo profissional e também adquirir independência, com o sentido de libertação e emancipação, pois os professores sentem-se mais seguros para se afirmarem frente aos colegas mais experientes. E traz ainda o sentimento de competência pedagógica, sentem-se mais confiantes e confortáveis, encontram estilo próprio de ensinar, de flexibilização na gestão das turmas e relativização dos insucessos; há um deslocamento da preocupação consigo próprio para uma preocupação com os objetivos didáticos. É uma fase que acentua os aspectos positivos da profissão docente.

A fase da *diversificação* e a fase do *questionamento* ocorrem no mesmo período, qual seja, entre 7 e 25 anos de carreira. Nesta fase os percursos individuais ficam mais evidentes. No entanto, a primeira é marcada pela quebra da rigidez pedagógica, quando o professor começa a fazer experimentações, sejam pessoais, com o material didático, seja com a forma de avaliar e organizar os alunos em sala e até mesmo no que refere a sequência do programa curricular. Antes dessa fase o professor não se sente seguro para arriscar, o medo de errar e as incertezas o aprisionam em uma rigidez pedagógica. “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas [...]” (Ibid., p. 42). Já a segunda é caracterizada pelas dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão. Envolve sintomas como a sensação de rotina e monotonia associada aos desencantos advindos dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais e até mesmo uma crise existencial. Essa crise se refere a um *balanço da vida* que o professor geralmente faz no meio da carreira e examina o que fez da vida até o momento, questiona se já alcançou os objetivos que tinha ao iniciar na docência, pensa na possibilidade de mudar de profissão, mas teme não dar conta de recomeçar com o tempo que lhe resta. Assim, a fase do questionamento ou pôr-se em questão corresponde

[...] a uma fase – ou várias fases – “arquetípica(s)” da vida, durante a(s) qual(uais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideias dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. (HUBERMAN, 2000, p. 43).

Já no período entre 25 a 35 anos de carreira ocorre a fase da *serenidade e distanciamento afetivo*, identificadas por características que os próprios nomes definem. Chega-se a essa fase, principalmente, como sequência da fase do questionamento. Nessa fase os professores apresentam-se menos vulneráveis a avaliação de seus pares, dos alunos e até mesmo dos

gestores. Demonstram que estão vivenciando a serenidade ao expor de forma evidente que chegaram ao ponto de se aceitarem como são e não segundo a vontade dos outros. Não sentem a obrigação de ter que provar eficiência a si mesmo ou aos outros, no entanto, lamentam o período de ativismo, relembram os tempos que eram cheios de energia, jovens e das aventuras que vivenciavam com os alunos. No que se refere ao *distanciamento afetivo*, este ocorre principalmente pelos alunos, pois devido as diferenças de geração, acham mais difícil estabelecer um diálogo com professores mais velhos. Já com os professores mais jovens criam uma relação com se o professor fosse o irmão mais velho. Neste mesmo período observa-se, também, a fase do *conservadorismo*, marcada pelas lamentações frente à profissão. Os professores que passam por essa fase se queixam dos alunos indisciplinados e desmotivados, dos colegas mais jovens, os quais, segundo eles, são menos sérios e menos empenhados na profissão e se queixam também da política educacional e da atitude negativa para com o ensino. Segundo Huberman (2000, p. 46), é importante observar a influência do meio social e político sobre os professores que passam pela fase do conservantismo, pois não é algo simples, há evidências de uma maior rigidez e dogmatismo. Além disso, Huberman ressalta o cuidado de não integrar essas pessoas em um mesmo grupo sem se considerar seus antecedentes, sua história pessoal e a história do seu meio social.

Por último, a fase do *desinvestimento*, que ocorre entre 35 a 40 anos de docência, quando os professores se afastam da profissão e dedicam o seu tempo mais a si próprios, aos interesses exteriores a escola, buscam uma vida social com uma maior carga filosófica e têm consciência do fim da carreira. O desinvestimento é considerado positivo ou sereno, quando se compreende que é um processo natural de libertação dos interesses da escola face aos interesses exteriores a ela, bem como um desprendimento do compromisso profissional para se dedicar mais a vida social, reflexiva e filosófica. Já os que passaram pela fase do conservantismo tendem a viver esse momento de uma forma que destoia a uma evolução natural, vivem um desinvestimento amargo e tendem a discriminar os acontecimentos que envolvem ou dizem respeito à escola. Embora seja comum que o desinvestimento ocorra no final do carreira, há estudos que mostram que alguns professores desinvestem já no início ou no meio da carreira, pois desiludidos com o seu trabalho docente e com as questões relativas à carreira canalizam sua energia para outras dimensões de sua vida.

No Brasil, a fase do *desinvestimento* tem ocorrido bem mais cedo. As más condições de trabalho como, por exemplo, os baixos salários, a dupla jornada de trabalho, a falta de recursos materiais nas escolas, infraestrutura precária, número alto de alunos por turma, são alguns dos elementos que contribuem para que os professores não invistam na carreira. Além disso, muitos

professores, por não encontrarem nessa profissão o retorno que almejavam, desistem no início da vida profissional docente. E há ainda aqueles que desistiram, mas continuam, pois a desistência não acontece só no abandono ou na exoneração. A desistência está relacionada a mudança de sentido do trabalho, assinalada por Kuenzer e Caldas (2009), ao discutirem as condições em que os professores desenvolvem o trabalho docente na atualidade. Segundo as autoras, o trabalho docente tem provocado sofrimento psíquico e sentimentos que levam os professores à desistência, mas também à resistência. Os fatores como desvalorização da educação e dos professores, as más condições de trabalho, o desgaste mental e físico do trabalho, as relações sociais no trabalho, as políticas nacionais, o controle sobre o trabalho docente e também a violência e a falta de segurança comprometem o trabalho docente e, ainda assim, muitos continuam, resistem, desistindo diante desse cenário de precarização, desvalorização e controle do trabalho docente. Continuam na profissão, mas sem um sentido para o trabalho docente, pois embora a docência proporcione satisfação, os professores não podem desconsiderar que este é um trabalho profissional que exige e merece as garantias que o torne digno, valorizado e com sentido.

As características apontadas por Huberman (2000), para cada fase do ciclo de vida profissional, nos ajudam a compreender as ações dos professores em seus processos formativos e a pensarmos que, em cada etapa, devemos considerar as particularidades, os sentimentos, os dilemas e os desafios que eles estão vivenciando. O autor ressalta que não há sequências universais, pois o desenvolvimento das mesmas se relaciona com as condições sociais e com o período histórico; e, ainda, que cada etapa prepara a seguinte, mas sem determinar a ordem da fase que virá na sequência.

O modelo síntese elaborado pelo autor, agrupa as principais tendências em cada fase do ciclo de vida profissional. E aponta que até a fase da estabilização há uma linha única, a partir dessa fase há ramificações, que seria o meio da carreira, e no final há novamente uma linha única, na fase do desinvestimento. Assim, há percursos que podem ser harmoniosos e percursos considerados problemáticos, como mostra o *Quadro 15*.

Quadro 15 – Possíveis percursos no ciclo de vida profissional dos professores.

<b>Percurso harmonioso</b>	<b>Percurso problemático 1</b>	<b>Percurso problemático 2</b>
Entrada	Entrada	Entrada
Estabilização	Estabilização	Estabilização
Diversificação	Questionamento	Questionamento

Serenidade	Desinvestimento amargo	Conservantismo
Desinvestimento sereno		Desinvestimento amargo

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da síntese de Huberman (2000).

Huberman (2000) ressalta que, além desses três possíveis percursos, há que se considerar que outros caminhos podem ser seguidos, dependendo das particularidades do grupo de professores. Para o autor, pode acontecer de muitos professores permanecerem por longos períodos na fase de entrada – em um processo de *tateamento* e exploração – e demorarem a se estabilizar, por fatores diversos que podem ser de ordem psicológica, social ou devido às condições de trabalho da escola. Assim, para o autor, deve-se considerar todo o percurso dos professores e não apenas o momento atual, pois a carreira dos professores é sublinhada por diversas situações que afetam as trajetórias de suas vidas. Portanto, para ele, seria mais interessante identificar as subfamílias dos docentes e observar o percurso que cada um faz, do que apresentar uma caracterização genérica, pois essa não considera singularidades essenciais dos grupos.

Buscando sintetizar, Huberman (2000) aponta que, no ciclo de vida profissional docente,

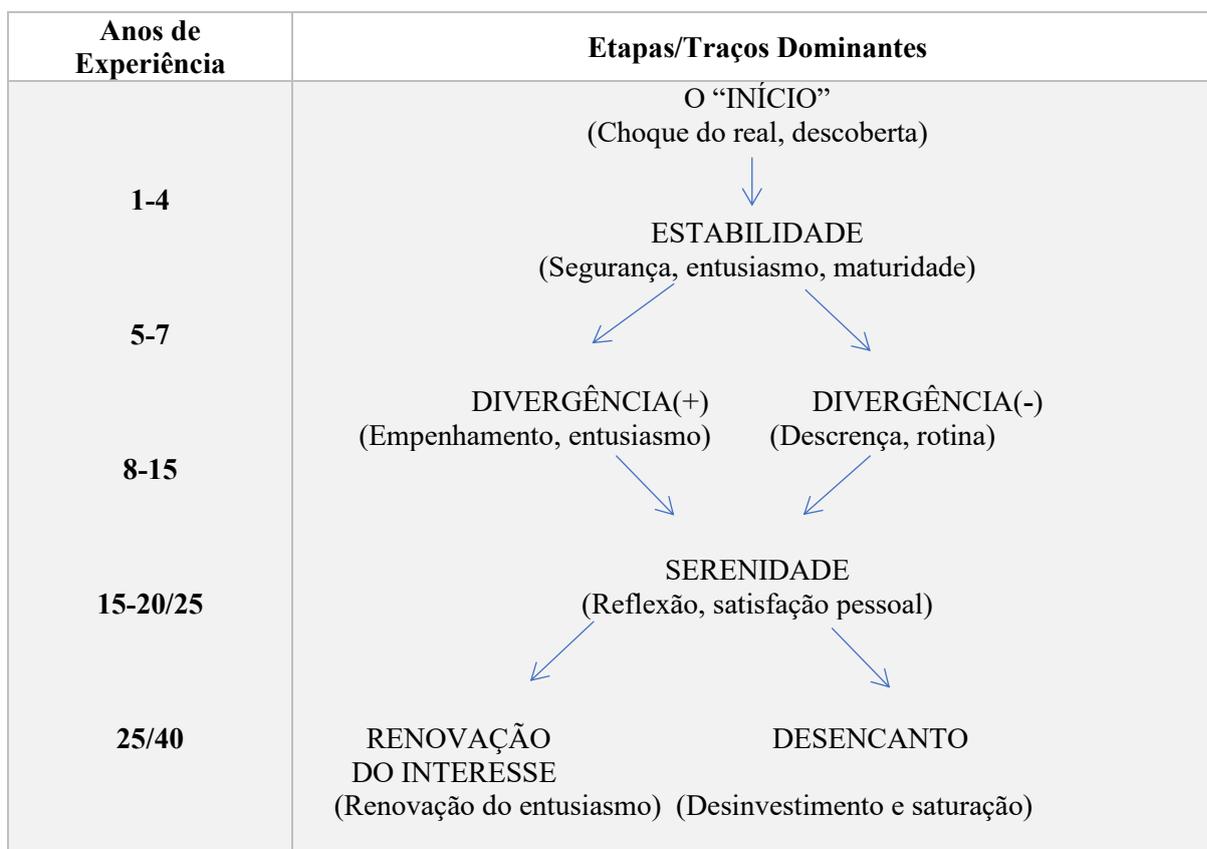
[...] as primeiras fases representam o estabelecer-se, em termos profissionais; são seguidas de estádios de “pujança” ou de “avanço”, através da progressão em escalões ou patamares de domínio da profissão escolhida. Para aqueles que atingem plenamente os seus objetivos, ou que, são bloqueados, haveria um período de “balanço”, seguido de um desinvestimento progressivo, no plano profissional. (HUBERMAN, 2000, p. 48).

Logo, para Huberman (2000, p.48) a vida profissional docente deve ser vista como um processo que se desenvolve continuamente e não como uma série de acontecimentos sobrepostos, pois “[...] para alguns, este processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades [...]”. Outra contribuição relevante se refere a investigarmos a trajetória docente considerando que há uma influência mútua entre o comportamento dos professores e a organização do trabalho docente nas escolas; e, ainda, que pesquisar sobre a trajetória docente exige conhecer e considerar a história desse professor, seus caminhos, suas escolhas, sua luta. Dessa forma, Huberman (2000) ressalta que, por meio do ciclo de vida profissional docente, podemos compreender como os professores se percebem ao longo da trajetória profissional, em seus diferentes momentos da carreira.

Gonçalves (2000) propôs uma investigação sobre o ciclo de vida profissional docente dos professores do ensino primário, em Portugal – a partir de sua preocupação com a formação continuada desses professores e da constatação de que as diferentes formas que os professores vivenciam essa trajetória está relacionada ao modo que eles percebem a sua prática, o seu processo educativo e, também, o mal-estar profissional, independentemente do sistema de formação pelo qual passaram –, com o objetivo de detectar linhas de força e traços definidores dos percursos profissionais, além de identificar momentos significativos e caracterizá-los. O referido autor considera a carreira dos professores como um percurso que é, ao mesmo tempo, de desenvolvimento e de formação, pois foca sua atenção na percepção do “vivido profissional”. E, para compreender como se constrói a carreira desses professores, partiu das seguintes questões: “[...] onde reside, afinal o problema? Na formação inicial? Na ausência de um processo consequente de formação contínua, apesar de algumas tentativas pontuais nesse sentido? Ou em condições específicas do *mínus docente*?” (GONÇALVES, 2000, p. 144, grifo nosso).

A partir dos dados construídos por meio de entrevistas e da análise de conteúdo, Gonçalves (2000) identificou nove (9) traços caracterizadores dos percursos profissionais das carreiras das professoras do ensino primário: 1) os melhores anos; 2) os piores anos; 3) problemas sentidos; 4) momentos de crise; 5) momentos de ruptura; 6) idade crítica; 7) importância da formação; 8) motivação e 9) etapas da carreira. Destacamos o 9º traço caracterizador identificado pelo autor, pois esse sintetiza possíveis etapas e sequências, que são fortemente influenciadas por fatores pessoais e ações do meio, e que resultam em itinerários de carreira em cinco (5) fases. Na fase 1, “O início”, evidencia-se, nas professoras que encontram difíceis condições de trabalho, a vontade de se afirmar ou desistir da profissão. E há também as professoras que expressam convicção de estarem preparadas, para essas, o início se mostra sem dificuldades. A fase 2, “Estabilidade”, evidencia uma relativa uniformidade de satisfação, gosto pelo ensino e confiança. Na fase 3, “Divergência”, nota-se um desequilíbrio enviesado pelo início da carreira. O início marcado por aspectos positivos reflete, nessa etapa, professoras empenhadas e que procuram valorizar-se. Já o início com traços negativos revela professoras cansadas, saturadas. E, na fase 4, “Serenidade”, o distanciamento afetivo é notado, sendo, às vezes, confundido com conservadorismo, devido a satisfação pessoal de saber que está fazendo bem o seu trabalho. E, por fim, na fase 5, “Renovação do interesse e desencanto”, há significativa divergência no encerramento do percurso profissional docente. Para uns (a maior parte) o encerramento é marcado pelo cansaço, saturação e impaciência. E para outros ainda há interesse pela escola e pelos alunos, entusiasmo e desejo de continuar a aprender coisas novas.

Quadro 16 – Modelo síntese elaborado por Gonçalves (2000).



Fonte: Gonçalves (2000), adaptado pela autora (2019).

Para Gonçalves (2000), a carreira docente compreende um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor. E envolve também os conhecimentos e as competências que são construídas durante a sua formação e sua história de vida, suas crenças, o contexto e o meio em que exerce a atividade docente e as características que marcam sua singularidade.

O “itinerário-tipo” da carreira, que elaborei, não deve ser considerado como uma inevitabilidade, mas, sim, como um “percurso tendencial”, que ajuda, não só a sistematizar os diferentes momentos e circunstâncias que dão sentido e forma e ainda legibilidade investigativa e interpretativa à carreira dos professores, mas também a compreender melhor as suas reais necessidades de formação, nos diversos campos da sua ação educativa [...]. (GONÇALVES, 2009, p. 32).

Assim, para Gonçalves (2009, p. 24), o modo de ser professor se diversifica ao longo da carreira, configurando em um movimento progressivo em que é possível “[...] identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento

na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo [...]”.

Percebemos nos estudos de Gonçalves (2000, 2009) que há uma evidente preocupação em considerar o modo como ocorre a formação de cada professor. O autor ressalta que a formação é um processo idiossincrático e autobiográfico em que ocorre desenvolvimento pessoal e profissional. E que as características pessoais, assim como a personalidade, são constituídas e influenciadas a partir de transições de vida, que envolvem fatores de natureza e ordem diversas, como pessoal, socioprofissional (integra o ambiente de trabalho e as características específicas da profissão), os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho.

Já o trabalho de Cavaco (1995) se apoia na ideia de que existem tendências gerais no ciclo de vida dos professores e que comporta uma sequência de fases cuja ordem obedece ao tempo de carreira. Assim, a autora buscou compreender como ocorre a evolução da pessoa que é professor.

Ao longo da idade e com a profissão, considerando aspectos que interferem no ato educativo e na relação com o saber e consigo mesmo, a autora defende, ainda, que o homem como ser vivo, biológico, está submetido a processos cíclicos, marcado por fases que perpassam o desenvolvimento orgânico e psíquico refletidos em todas as dimensões da sua vida. Para Cavaco (1995), há linhas de força que perpassam os percursos profissionais docentes, sendo essas definidas e compostas por

[...] expectativas pessoais e familiares que se cruzam com as oportunidades e os constrangimentos institucionais e sociais, quando se opta pela profissão; atenção que acompanha as primeiras experiências profissionais, os sentimentos que então se vivem e como contribuem para modelar a identidade profissional; o desenvolvimento de diferentes linhas estruturantes do progressivo amadurecimento profissional evidenciadas nas relações com os alunos, com os colegas, com o conhecimento e com a própria profissão; as dificuldades que se associam à articulação, ao longo dos anos, das esferas familiar e profissional; as mudanças de expectativas decorrentes de alterações institucionais, jogando em sentidos opostos, e os seus efeitos a nível de atitudes e de disposições para maior ou menor investimento pessoal [...]. (CAVACO, 1995, p. 178).

Em seu estudo, a referida autora, considerou o percurso profissional de dezessete (17) professores com idades diferentes, que variaram entre 23 anos, partindo do professor mais jovem e que estava em seu primeiro ano de docência até o professor com 61 anos, sendo este o mais velho e com quarenta (40) anos de vida profissional. Com esse grupo de professores,

buscou entender a trajetória sequenciada de cada um, considerando o desenvolvimento biológico, os processos estruturais socialmente organizados, dinâmicas institucionais, bem como os aspectos singulares de cada sujeito, por meio das histórias de vida, através de entrevistas semiestruturadas.

Para a mencionada autora, o desenvolvimento profissional está dividido em quatro fases:

- A primeira fase “na periferia dos espaços escolares”, compreende os primeiros anos do magistério e é marcada por desequilíbrios e reorganizações, situações novas e imprevisíveis, obstáculos frequentes e pela busca acelerada pelo desenvolvimento profissional e pessoal, na qual os professores, ainda inseguros, procuram encontrar soluções para situações complexas e, muitas vezes, acabam adotando modelos tradicionais e abandonando as propostas inovadoras que eram defendidas por eles. Nessa fase aceitam melhor os desafios, mas são marcados pelo egocentrismo, têm a preocupação em criar uma imagem de sucesso e aceitação no grupo profissional, para isso supervalorizam ações centradas no professor, como a manutenção da disciplina.
- A segunda fase, “na procura da realização do presente”, ocorre quando o professor tem uma idade em torno dos 30 anos, sendo marcada pela experimentação de competências e por sentimentos de segurança, expansão e autonomia; nessa fase suas preocupações estão mais voltadas para as tarefas pedagógicas. Já na segunda fase há um deslocamento das preocupações consigo mesmo para as tarefas pedagógicas, e os sentimentos de autonomia, ambição, competência, expansão e extroversão ficam evidentes. O professor pode seguir caminhos diferentes, dependendo das condições que encontra, tais como enriquecer seu trabalho, ocupar cargos de gestão, se envolver em tarefas de formação pedagógica e buscar desenvolver um trabalho enriquecedor diante da retribuição afetiva e valorização social que encontra na profissão; ou, pode adotar uma rotina repetitiva, priorizando outras atividades para complementar o seu salário se as más condições de trabalho, bem como a rotina e a rigidez de tempos e espaços, avaliações institucionais padronizadas e baixa remuneração não o satisfizerem.
- A terceira fase, “na mudança do sentido da vida”, ocorre entre os 35 e 40 anos, período em que são comuns os momentos de desânimo, questionamento do trabalho e profunda reflexão. Assim como na segunda fase, nesta, o professor também pode optar por dois caminhos: deixar o seu trabalho cair na rotina, se fechar para os desafios e oportunidades, perceber-se incapaz de acompanhar o desenvolvimento do

saber, de continuar aprendendo e encontrando novos caminhos, e ver o distanciamento amargo como a solução para essa fase da vida profissional; ou pode aceitar os desafios e buscar alternativas para solucioná-los, valorizando-se pessoalmente, exercendo sua autonomia, potencializando saberes e experiências, avivando a criatividade e resistência na profissão para defender seus projetos.

- A quarta fase, “o reencontro com o fio da história de vida”, ocorre depois dos cinquenta anos, quando a aposentadoria já está próxima de ocorrer, apresenta-se confusa e contraditória. “Dá-se grande importância ao passado porque se sente a necessidade de procurar o fio de vida para valorizar o presente e reinventar o futuro [...]” (CAVACO, 1995, p. 184).

O período que antecede o encerramento da vida profissional pode ser vivenciado de formas diferentes, considerando o caminho que cada professor vivenciou. Alguns professores, que desde o início da vida profissional vivenciaram o isolamento e foram delimitados por preceitos rígidos, são levados a se fechar, a não crer em mudanças positivas, a não partilhar projetos, a fugir dos desafios e negar entrevistas; devido a insegurança afetiva ficam na defensiva e optam por fugir das partilhas. Já os professores que ao longo da caminhada profissional encontraram diversas possibilidades, e estiveram abertos a partilha, se mostram disponíveis para aprender coisas novas, procuram compreender e criar mudanças e se mostram abertos a ajudar os iniciantes e aqueles que possam dar continuidade ao trabalho que ele desenvolveu.

Quanto a Chakur (2005), o desenvolvimento profissional docente está relacionado com o desenvolvimento pessoal, sendo que as trajetórias individuais e coletivas dos docentes sofrem interferência tanto das condições de trabalho quanto do contexto cultural, histórico e institucional. A referida autora realizou um trabalho sobre o desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental – com 14 professoras de 1ª a 4ª série de uma escola pública paulista. A autora desenvolveu seu estudo, a fim de encontrar os níveis de construção da profissionalidade docente nos níveis evolutivos da formação de professores, porque, ao analisar os trabalhos de outros autores, não os encontrou e notou que esses estudos demonstram pouca preocupação em caracterizar o processo desse desenvolvimento. Por meio das propostas de alguns autores, observou que eles se referiam mais à aprendizagem do que ao desenvolvimento profissional. Além disso, os seus projetos anteriores indicaram que, ao longo dos anos, houve progressos em sua prática pedagógica, na autonomia de trabalho e na própria identidade profissional.

Para Chakur (2005), assim como Cavaco (1995) e Huberman (2000), a sequência no desenvolvimento profissional não é universal, pois seu desenvolvimento depende das condições sociais e do período histórico. De acordo com esses autores, cada etapa prepara a seguinte, mas sem chegar a determinar a ordem seguida. Dessa forma, para desenvolver seu estudo sobre o desenvolvimento profissional, a autora se apoia nas seguintes construções teóricas de Piaget (1975): a teoria de equilíbrio das estruturas cognitivas, a tomada de consciência e o desenvolvimento do juízo moral.

Segundo Chakur (2005), a teoria da equilíbrio das estruturas, descrita por Piaget (1975), parte do postulado de que assimilação e acomodação constituem os componentes de todo equilíbrio cognitivo, responsáveis, portanto, pela conservação do sistema cognitivo. A assimilação se refere à incorporação de conteúdo, das formas de organização presentes no sujeito. A acomodação funciona de modo complementar, ajustando essas formas aos conteúdos que o meio oferece. Assim, os esquemas e as estruturas, organizadores da conduta, estão em constante processo de diferenciação visando dar conta tanto dos objetos quanto das divergentes situações que os sujeitos encontram em suas atividades de assimilação. Em situações de intercâmbio com o meio, o sujeito, ao colocar em funcionamento um determinado esquema, pode, a qualquer momento, se ver diante de novos objetos e de novas situações que oferecem obstáculos à sua assimilação, provocando desajustes que precisam ser compensados para que haja reequilíbrio. Assim, o esquema se diferencia, ora para se ajustar à situação (acomodação), ora para combinar com outros (assimilação recíproca) para abranger o objeto ou a situação que inicialmente não apresentava ser assimilável. Ainda, segundo Chakur (2005), o desequilíbrio que surge nesses processos de intercâmbio é, para Piaget (1975), o que provoca a superação do estado atual, visando atingir novos conhecimentos, ou seja, a reequilíbrio, que significa estar melhor que a forma anterior.

Quanto à ideia de Piaget (1975), sobre a *tomada de consciência*, Chakur (2005) nos diz que, na vida cotidiana, muitas vezes, agimos sem estarmos realmente conscientes, pois os hábitos, de um modo geral, não requerem compreensão para terem êxito. Os reforços e as correções eventuais, por serem quase sempre imediatos, dispensam a necessidade de tomada de consciência, para que as ações sejam eficazes. Sendo assim, a referida autora diz que Piaget aponta que a tomada de consciência está relacionada à constatação consciente do sucesso ou do fracasso, que são resultantes das ações embutidas de objetivos e resultados. A noção piagetiana de conscientização não ocorre de forma ou modo mecânico: “Existem *graus de consciência*, o que significa dizer graus de reflexão [...]” (CHAKUR, 2005, p. 400).

No que se refere ao desenvolvimento do juízo moral na criança, Chakur (2005) destaca os estudos realizados por Piaget (1994), no qual ele investiga a prática e a consciência da regra no contexto do jogo coletivo. Por meio das análises das condutas infantis, Piaget (1994) aponta que, no início, a criança se localiza numa fase de anomia, na qual sente dificuldade de seguir e de se interessar pelas regras coletivas. Após essa etapa, ela vivencia a heteronomia, ocasião em que já demonstra interesse em participar de jogos com regras, compreendendo que as regras devem ser fielmente seguidas. Na etapa da autonomia, a criança compreende que as regras são acordos feitos entre os jogadores e que qualquer jogador pode criar novas regras, desde que elas sejam aceitas por todos do grupo.

Para Chakur (2005), o trabalho<sup>31</sup> de Cavaco (1995), assim como o de Huberman (1995), é bastante conhecido como um estudo que retrata o desenvolvimento profissional de professores, sendo considerado uma referência sobre o tema. Cavaco (1995) parte da ideia que os saberes profissionais são adquiridos por meio das experiências práticas e que a identidade do professor é construída através de um processo de socialização centrado na escola, onde os professores vão se apropriando de competências profissionais e, com isso, interiorizam as normas e os valores que regulam tanto a atividade quanto o papel do professor. E se apoia na ideia de que existem certas tendências gerais no ciclo de vida dos professores, as quais comportam uma sequência de fases cuja ordem obedece ao tempo de carreira. Outro estudo analisado por Chakur (2005) foi o trabalho desenvolvido por Berliner (1988) que também descreveu uma sequência de fases no desenvolvimento profissional, enfatizando as diferenças que existem entre os professores iniciantes e os professores *peritos*, ou seja, os professores mais experientes. O referido autor descreve os cinco estágios que levam o professor do estágio da ignorância para o estágio da perícia ou expertise.

O estágio 1, *Principiante*, é a etapa dos profissionais que têm até 1 ano de formação. Nesse estágio os professores tendem a se conformar com as regras e os procedimentos ensinados. O estágio 2, *Principiante avançado*, se refere aos professores com 2 ou 3 anos de atuação profissional, sendo que nessa fase possuem um conhecimento estratégico que os fazem ignorar ou seguir regras. No estágio 3, *Competente*, os professores se situam entre 3 e 4 anos de atuação e já começam a fazer suas escolhas de forma mais consciente sobre o que vão desenvolver, estabelecendo prioridades, decidindo sobre seus planos, mas ainda não desenvolvem seu trabalho de forma rápida. Já no estágio 4, *Proficiente*, que ocorre em torno dos 5 anos de profissão, predomina a intuição à docência, ocasião em que os professores

---

<sup>31</sup> O trabalho realizado por Cavaco (1995) pesquisou a trajetória de vida pessoal e profissional de vários professores portugueses, de diferentes idades e tempos de exercício no magistério secundário.

conseguem perceber, sem esforço consciente, os motivos pelos quais suas atividades estão falhando. Por último, tem-se o estágio 5, *Perito*, no qual os professores têm um desempenho fluido e agem sem fazer muito esforço, pois sabem onde estão e o que devem fazer. Nesse último estágio eles apresentam tanto uma compreensão intuitiva da situação quanto um sentido não analítico e não deliberativo da resposta apropriada que deve ser oferecida.

No que se refere ao estudo<sup>32</sup> de Levin e Ammon (1992), Chakur (2005, p. 399) discute que esses autores se contrapõem as ideias de Cavaco (1995) e Huberman (2000), pois “[...] sugerem que a ordem sequencial das etapas é invariante, mas sem atentar para o aspecto contingencial das circunstâncias de vida individual e/ou histórico-sociais [...]”. Levin e Ammon (1992) analisaram os dados da pesquisa segundo o modelo dos níveis de concepção pedagógica, que supõe que as compreensões mais avançadas evoluem de outras primitivas, seguindo uma sequência invariante.

Outro trabalho analisado por Chakur (2005) é o de Scardamalia e Bereiter (1989), que foi elaborado a partir de trabalhos dos demais autores que discutem sobre o desenvolvimento profissional. Scardamalia e Bereiter (1989) procuraram contrastar quatro concepções abrangentes de ensino aprendizagem, quais sejam: transmissão cultural, treinamento de habilidades, promoção do desenvolvimento natural e promoção de mudança conceitual. Tais pesquisadores puderam observar que os professores mais experientes, peritos, enfrentam os problemas práticos baseados na concepção da *solução progressiva do problema*, enquanto os professores iniciantes, não peritos, se baseiam na concepção da minimização do problema, procurando evitá-los.

Por último, Chakur (2005) apresenta suas análises sobre o trabalho de Kagan (1990), que procurou avaliar em sua pesquisa o pensamento do professor focando a ambiguidade da noção de cognição do professor<sup>33</sup>. Segundo Chakur (2005), essa autora identificou alguns problemas ao realizar sua pesquisa sobre a cognição do professor, indicando os seguintes problemas: a expressão cognição do professor é demasiadamente ampla para apresentar alguma utilidade; a impossibilidade de avaliar a expressão de modo direto, uma vez que as cognições são geralmente inconscientes e os professores têm dificuldade para descrevê-las; arriscada

---

<sup>32</sup> Levin e Ammon (1992) desenvolveram um estudo longitudinal acompanhando por cinco anos o desenvolvimento do pensamento pedagógico de quatro professores da escola elementar. A pesquisa teve três momentos: o primeiro deles quando os sujeitos começaram o programa de educação ainda em pré-serviço; o segundo, dois anos depois, quando se graduaram e o terceiro, durante o terceiro ano de ensino efetivo.

<sup>33</sup> Segundo Kagan (1990 *apud* CHAKUR, 2005, p. 6), a expressão se refere aos pensamentos dos professores no planejamento e no momento de instruir seus alunos para desenvolver as atividades, as crenças sobre os estudantes e a aprendizagem, as reflexões sobre o seu desempenho ao ensinar, as rotinas que elaboram seu repertório instrucional e sua autoconsciência sobre as estratégias utilizadas para resolver problemas em sala de aula.

generalização dos resultados, já que dedicam pouco tempo nas avaliações sobre o pensamento do professor e os julgamentos comparativos em torno do seu valor, adequação e reflexão bem ou mal feita.

Assim, após analisar diferentes trabalhos, Chakur (2005) chegou às seguintes conclusões: o desenvolvimento profissional dos professores ocorre numa sequência de níveis hierárquicos caracterizados por um aperfeiçoamento progressivo; a construção da profissionalidade docente se configura na sequência, como um patamar mais equilibrado em relação ao anterior; os avanços notados quando se passa de um a outro nível evolutivo têm muito a ver com a tomada de consciência do professor da própria prática, a visão e a atitude docente para com os alunos; o envolvimento do professor com as questões do ensino e a responsabilidade que sentem pela aprendizagem dos alunos e pela própria atuação. Assim, para elucidar e sintetizar organizou o desenvolvimento profissional em três níveis:

- **Nível I. Profissionalidade fragmentada, com desvio de identidade.** As características marcantes nesse nível indicam a prática reiterativa automatizada, a heteronomia e o desvio de identidade que se apresentam por meio de resistência a mudanças, tendendo a rotinas cristalizadas, condutas repressivas e descomprometidas com a aprendizagem ou medidas remediativas que prezam pela repetição. Observa-se a fragmentação da identidade profissional nos desvios de função e baixo grau de consciência do papel profissional e na postura de negação ou afastamento diante de conflitos ou ainda insistir no confronto, valendo-se da autoridade.
- **Nível II. Profissionalidade localizada, com semi-identidade.** As particularidades desse nível indicam a semiautonomia e a semi-identidade profissional, que se revelam na prática pedagógica por meio de soluções que geram comodismo, com evidências de adequação do ensino às condições do aprendiz e uma autonomia que preza por atitudes de respeito aos direitos dos alunos e respeito ao colega e às autoridades da escola. Os desvios de função são condicionados a situações excepcionais, evidenciando que a identidade profissional não é tão fortemente fragmentada nesse nível, como no nível I.
- **Nível III. Profissionalidade refletida.** Nesse nível evidencia os traços do exercício profissional refletido, a autonomia responsável e a identidade profissional por meio de uma flexibilidade da prática, que acontece desde que a situação dos alunos seja analisada criteriosamente; assim, há uma tendência pela busca de alternativas inovadoras, mas atentas às particularidades de comportamento dos alunos e para

suas alegações. As decisões são baseadas na reflexão e os conflitos interpessoais engrandecem o direito do outro e do docente em sua atuação profissional. No que se refere à identidade profissional, nota-se o sentimento de pertença e os professores negam o desvio de função.

Esses estudos sobre o ciclo de vida profissional docente, elaborados por Huberman (2000), Chakur (2005), Gonçalves (2000) e Cavaco (1995), sintetizado no *Quadro 17*, contribuem de maneira significativa para entendermos que o trabalho docente é marcado por especificidades ao longo do seu percurso. É um movimento que podemos considerar como sendo progressivo e que traz marcas individuais e biográficas de cada professor, haja visto que deve se considerar a história, o meio social e o contexto em que o trabalho docente é desenvolvido. Contudo, há momentos em que as “etapas” podem apresentar interseções, não como uma ideia de que todos professores passarão por elas do mesmo modo ou que sejam lineares, mas por trazer elementos que denotam em *perfis-tipo*, como definiu Gonçalves (2009).

Quadro 17 – Quadro síntese sobre os estudos da vida profissional.

<b>Autor/Ano</b>	<b>Segmento de ensino/ País</b>	<b>Organização da vida profissional (Fases)</b>	<b>Pressupostos</b>
Huberman (2000)	Ensino Secundário/ França	“Ciclo de vida profissional”.  5 fases de acordo com o tempo de carreira: 1-3 anos; 4-6 anos; 7-25 anos; 25-35 anos; 35-40 anos.	Não há sequências universais.  Deve se considerar a condição social de cada professor e o período histórico para elaborar o seu ciclo de vida profissional.
Gonçalves (2009)	Ensino primário/ Portugal	“Itinerário-tipo”. “Percurso Tendencial”. 5 fases de acordo com os anos de experiência: 1-4 anos; 5-7anos; 8-15 anos; 15-20/25anos; 25-40 anos.	Percepção do professor sobre sua prática.  Vivido profissional.  Considera os fatores pessoais e as ações do meio para expressar o itinerário-tipo de cada professor.
Cavaco (1995)	Ensino Secundário/ Portugal	4 fases de acordo com a idade dos professores: 23 anos; Em torno de 35 anos; Em torno de 40 anos;	Linhas de força.  Evolução da pessoa que é professor ao longo da idade e com a profissão.

		A partir dos 50 anos;	Aspectos que interferem no ato educativo, na relação com o saber e consigo mesmo.
Chakur (2005)	Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)/ Brasil	3 níveis de acordo com a profissionalidade: Nível I. Fragmentada; Nível II. Localizada; Nível III. Refletida.	Não há sequências universais.  Considerar as condições sociais de cada professor e o período histórico.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Esses estudos trouxeram importantes elementos para compreendermos como ocorre essa movimentação – que optamos por chamar de *vivências* – do trabalho docente ao longo da vida profissional na Educação Infantil. Ao buscarmos compreender as vivências ao longo desse movimento progressivo, torna-se importante criar uma rede que abarque, relacione e considere a história de vida de cada professor, as suas crenças, o meio social em que vive e trabalha, o contexto e a história da sua profissão e a relação com os pares e os alunos. Ou seja, torna-se importante considerar os aspectos subjetivos e objetivos que perpassam as suas vivências. Esses elementos apontam que pode haver momentos de interseção na carreira dos professores da Educação Infantil do Distrito Federal. E, assim como Huberman (2000), buscamos apresentar momentos que são apontados como linhas únicas. No entanto, as particularidades de cada professor, somado as condições de trabalho e singularidades das escolas, apresentaram ramificações diversificadas. E essas ramificações foram consideradas, pois compreendemos que elas são essenciais em nosso estudo, que não se pautou apenas nas generalizações, mas também nas particularidades.

## 1.2 Estado do conhecimento sobre Ciclo de Vida Profissional Docente

Optamos por desenvolver um trabalho do tipo *estado do conhecimento*, reconhecendo que a revisão de literatura traz avanços, mas que esse tipo de estudo apresenta novos conhecimentos e/ou avança sobre algo já descoberto. Segundo André (2009), o estado do conhecimento propõe uma síntese integrativa da produção acadêmica, em uma determinada área do conhecimento e em um determinado período temporal, e revela temáticas priorizadas pelos pesquisadores.

A autora aponta, ainda, que:

O material que serve de base para esses mapeamentos, isto é, aquilo que constitui o *corpus* sobre o qual é elaborada a síntese integrativa – relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos

– é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do *status* científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica [...]. (ANDRÉ, 2009, p. 41).

Romanowski e Ens (2006, p. 41) complementam e apontam que esses estudos possibilitam “[...] uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes [...]”. Para as autoras, é importante que os estudos sejam convalidados, tais como as teses e dissertações resultantes de pesquisas analisadas por bancas; as publicações de periódicos de referência nacional e os trabalhos avaliados por comitês científicos, apresentados em congressos.

Nesse estudo, o levantamento foi realizado, inicialmente, a partir dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – mais especificamente, no Grupo de trabalhos sobre Formação de Professores (GT 08) – e, considerando também o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa escolha se deu pela compreensão de que essas bases de dados citadas são reconhecidas como importantes meios de divulgação das pesquisas na área da educação brasileira e atendem às orientações das referidas autoras, no que se refere a serem estudos convalidados por bancas ou comitês científicos. Assim, o presente estudo foi desenvolvido por meio digital, utilizando como descritores os termos “ciclo carreira docente”; “ciclo profissional docente”; “ciclo de vida dos professores”; “ciclo de vida profissional”.

O período delimitado para a realização da pesquisa correspondeu aos anos de 2006 a 2016, período que se justifica pelo início dos estudos no PPGE/FE/UnB, em 2016. Assim buscamos conhecer o que foi produzido até esse ano, as lacunas existentes, os avanços alcançados e, a partir de então, direcionamos nossos estudos ou mesmo reforçamos o direcionamento já definido.

E, posteriormente, ampliamos a investigação fazendo a busca também no Google Acadêmico, Scielo, periódicos (Qualis A1, A2, B1, B2 e B3) e alguns eventos: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (RELEPE) e Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO), como mostra a *Tabela 7*, a nosso ver,

reconhecidos como eventos importantes da Educação, a fim de encontrarmos trabalhos em outras bases de dados, por meio de uma busca coletiva de levantamento bibliográfico sobre o ciclo de vida profissional e termos afins, com a colaboração de estudantes bolsistas da graduação e estudantes do mestrado e doutorado do PPGE/FE/UnB, os quais, também, estavam investigando sobre a temática a partir de diferentes recortes nos segmentos de ensino.

Vale ressaltar que ampliamos as bases de dados, mas mantivemos o período previamente definido (2006 a 2016). E a partir de 2017, com a chegada de novos pesquisadores interessados em pesquisar sobre “Ciclo de vida profissional docente” e com a proposta da pesquisa aprovada na Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal (FAP DF), o estado do conhecimento com os mesmos descritores e bases de dados teve continuidade, a fim de que novos trabalhos pudessem ser localizados e incorporados nas análises da pesquisa maior.

Tabela 7 – Número de trabalhos localizados em diferentes bases de dados.

<b>Base de dados</b>	<b>Tese</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Artigo</b>
<i>ANPED</i>	-	-	01
<i>CAPE</i>	02	01	-
<i>EDUCERE</i>	-	-	01
<i>ANPAE</i>	-	-	-
<i>ENDIPE</i>	-	-	-
RELEPE	-	-	-
REDESTRADO	-	-	-
PERIODICOS	-	-	01
TOTAL	02	01	03
<b>TOTAL GERAL: 06</b>			

Fonte: Organizada pela autora (2019).

Assim, a pesquisa sobre “ciclo de vida profissional”, que inicialmente investigaria apenas as professoras e professores da Educação Infantil do Distrito Federal, foi ampliada e passou a contemplar também outros segmentos de ensino, tornando-se uma pesquisa “guarda-chuva”. A nossa pesquisa se insere dentro dessa pesquisa mais ampla e trará contribuições no que se refere ao ciclo de vida profissional docente do segmento da Educação Infantil.

A pesquisa ampliada foi cadastrada na Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), em 2017, com o título *Ciclo de carreira dos professores do Distrito Federal: temporalidades e condições de trabalho*. Tal pesquisa visa analisar o ciclo de carreira docente ao longo do exercício do magistério no contexto do Distrito Federal, considerando as diferentes fases indicadas pela literatura nacional e internacional. E, para sua realização, foi indicada a seleção de uma amostra de 20% do total de professores efetivos e temporários para traçar um

perfil social, acadêmico e profissional do ciclo de carreira considerando as seguintes variáveis: a) tempo de permanência no magistério; b) regiões administrativas do DF; c) diferentes tipos de escolas (Jardim de Infância, Centro de Educação Infantil, Escola Classe, Centro de Ensino Fundamental, Centro de Ensino Médio e Centro de Atenção Integral à criança e ao adolescente) e gênero.

### 1.2.1 O levantamento sobre ciclo de vida profissional docente nas bases de dados: ANPEd e CAPES

A *Tabela 8* apresenta o número de trabalhos selecionados e, também, o número de trabalhos com interface relacionada à temática do Grupo de trabalhos sobre Formação de Professores (GT 08) da ANPEd.

Tabela 8 – Informativo sobre o número de trabalhos encontrados e com interface com o tema no Grupo de trabalhos sobre Formação de Professores (GT 08) da ANPEd.

<b>Reunião/Ano</b>	<b>Número de trabalhos encontrados sobre ciclo de vida profissional</b>	<b>Número de trabalhos com interface com o tema ciclo de vida profissional</b>
29ª/2006	29	0
30ª/2007	31	1
31ª/2008	18	0
32ª/2009	21	0
33ª/2010	21	0
34ª/2011	22	0
35ª/2012	22	0
36ª/2013	18	0
37ª/2015	36	0
<i>TOTAL</i>	242	0

Fonte: Dados organizados pela autora (2019) com base nos trabalhos do GT 08 – ANPEd.

A partir dos dados apresentados na *Tabela 8*, podemos observar que o número de trabalhos com interface relacionada ao tema, no período que delimitamos, é inexpressivo (0,41%). Dos duzentos e quarenta e dois (242) trabalhos apresentados em uma década (2006 a 2016) apenas um (1) trabalho – **Trabalho 1**: Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional de Isaia, Bolzan e Giordani (2007) – apresentou como objeto de estudo e como proposta uma investigação sobre o ciclo de vida profissional docente. Contudo, os duzentos e quarenta e dois (242) trabalhos encontrados, em sua maioria, fazem menção ao *Ciclo de Vida Profissional dos Professores* – elaborado por Huberman, para situarem em seu estudo a etapa do ciclo que é investigada –, mas sem a pretensão de estudá-lo

por completo. Observamos que nesses trabalhos há investigações sobre os professores iniciantes e a fase de entrada na docência; há também estudos com o foco nos professores no final da vida profissional docente; e, há ainda a escolha por outras etapas demarcadas para justificar a escolha por uma determinada fase.

A partir da análise dos trabalhos encontrados no GT 08 da ANPEd, evidenciamos que nenhum deles teve como proposta compreender o ciclo de vida profissional docente, por completo, seja buscando compreender todas as etapas que ele constitui – ou como ele é construído em outras realidades que não a francesa, tais como a de Huberman –, seja em outros segmentos de ensino, não somente o secundário, como também fez o referido autor; ou compreender o desenrolar desse ciclo a partir do cruzamento da categoria tempo (anos) com outras categorias que podem ser observadas. Tal constatação serve como um elemento motivador para investirmos na investigação dessa temática, pois o campo encontra-se carente de mais pesquisas.

Na *Tabela 9*, assim como realizado nos trabalhos da ANPEd, apresentamos o número de trabalhos identificados e, também, o número de trabalhos com interface com a temática proposta no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 9 – Informativo sobre o número de trabalhos encontrados e com interface com o tema pesquisado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Termo-chave	Número de trabalhos encontrados	Número de trabalhos com interface com o tema
“Ciclo carreira docente”	0	0
“Ciclo profissional docente”	1	0
“Ciclo de vida dos professores”	6	0
“Ciclo de vida profissional”	20	3
TOTAL	27	3

Fonte: Dados organizados pela autora (2019) com base nos trabalhos da CAPES.

O levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, conforme os dados apresentados na *Tabela 9*, também aponta que há um inexpressivo número de trabalhos que abordam a temática. E indica que no período de 10 anos de pesquisas, apenas 11,11% (3 trabalhos) dos vinte e sete (27) encontrados teve como objeto de estudo o *Ciclo de Vida Profissional*. Os trabalhos encontrados nesse período tem os respectivos títulos, autores e ano de publicação: **Trabalho 2:** Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora de autoria de Feller (2008), **Trabalho 3:** Docência em artes visuais: continuidades e discontinuidades na (re)construção da trajetória profissional de autoria de

Biasoli (2009) e **Trabalho 4**: O ciclo de vida profissional dos professores de biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho de BRITO (2011).

### 1.2.2 O levantamento sobre ciclo de vida profissional docente nas bases de dados: Google Acadêmico – eventos e revistas

Após fazermos o levantamento nas duas bases de dados ANPED e CAPES, julgamos que seria pertinente investigarmos no *Google Acadêmico* a existência de mais trabalhos que também pudessem ter pesquisado sobre ciclo de vida profissional ou termos afins. Ao iniciarmos a busca, o Google Acadêmico apontou para um trabalho apresentado, em 2015, no Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Diante da existência desse trabalho, optamos por fazer um levantamento no site do evento. Para isso, colocamos os mesmos filtros definidos para esse estudo e optamos por olhar os trabalhos que foram apresentados no formato de comunicação oral – disponibilizados nos Anais do evento.

Na *Tabela 9*, a seguir, podemos observar que o site do EDUCERE tem trabalhos a partir do ano de 2008 e no ano seguinte, 2009, também há trabalhos. A partir do ano de 2011 passou a ser bianual. Assim, para nosso levantamento, as buscas aconteceram nos anos: 2008, 2009, 2011, 2013 e 2015. Nesse período, e a partir dos descritores que definimos, encontramos um (1) trabalho intitulado: **Trabalho 5**: Ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de ensino superior em Curitiba, de autoria de Ribeiro e Vieira (2015), a partir do descritor: ciclo de vida profissional.

Tabela 10 – Informativo sobre o número de trabalhos encontrados e com interface com o tema pesquisado no Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (2006-2016).

Termo-chave	Número de trabalhos encontrados	Número de trabalhos com interface com o tema
“Ciclo carreira docente”	0	0
“Ciclo profissional docente”	0	0
“Ciclo de vida dos professores”	0	0
“Ciclo de vida profissional”	1	1
<b>TOTAL</b>	1	1

Fonte: Dados organizados pela autora (2019) com base nos trabalhos da EDUCERE.

Em nossa busca no Google Acadêmico, além do EDUCERE o site nos remeteu também a artigos publicados em periódicos. E para incluirmos esses trabalhos em nosso levantamento adotamos, além dos filtros pré-definidos já citados, a qualificação Qualis A1, A2, B1, B2 e B3

em revistas que abordam a área da Educação. E a partir desses critérios localizamos um (1) artigo: **Trabalho 6**: Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária, de autoria de Isaia e Bolzan (2008) publicado na Revista Linhas Críticas – Qualis B2.

### *1.2.3 Avanços e contribuições das pesquisas brasileiras sobre Ciclo de Vida Profissional Docente*

Considerando o número pouco expressivo de trabalhos encontrados em nosso levantamento e a necessidade de se conhecer mais sobre essa temática – incluindo a importância de saber como ela se apresenta no cenário nacional, apontaremos as contribuições que essas pesquisas, listadas no *Quadro 18*, apresentam e que poderão ser consideradas em pesquisas futuras, independente do *lócus*, nível ou modalidades de ensino em que os pesquisadores se propuserem a realizar seus estudos. Para realizarmos esse trabalho procuramos observar como cada autor compreende o ciclo de vida profissional, quais foram os objetivos do trabalho, quais foram os autores apresentados como referência, se eles apresentaram o ciclo de vida profissional docente de outra forma e as contribuições/considerações que cada um apresentou.

Quadro 18 – Relação das teses, dissertações e artigos encontradas no levantamento – 2006 a 2016.

<b>Título</b>	<b>Autores(as)</b>	<b>Base de dados/ Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tese, Dissertação ou artigo</b>
<b>Trabalho 1:</b> Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional.	ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris.	ANPEd/2007	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS	Artigo
<b>Trabalho 2:</b> Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora.	FELLER, Elinara Leslei.	CAPES/2008	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS	Dissertação
<b>Trabalho 3:</b> Docência em artes visuais: continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional.	BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie.	CAPES/2009	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) - RS	Tese
<b>Trabalho 4:</b> O ciclo de vida profissional dos professores de biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho.	BRITO, Talamira Taita Rodrigues.	CAPES/2011	Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - MG	Tese
<b>Trabalho 5:</b> Ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de ensino superior.	RIBEIRO e VIEIRA (2015)	EDUCERE/2015	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC) - PR	Artigo
<b>Trabalho 6:</b> Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária	ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas.	Periódico Linhas Críticas/2008	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No **Trabalho 1**, intitulado “Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional”, de autoria de Isaia, Bolzan e Giordani, publicado nos anais da 30ª Reunião Nacional da ANPEd no GT 08, no ano de 2007, as autoras pesquisaram sobre os ciclos de vida profissional de docentes do ensino superior e realizaram a pesquisa com professores de licenciatura e de bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com o objetivo compreender como os professores universitários se constituem ao longo da trajetória docente e qual é a pedagogia que os norteia. Para tal, consideraram as concepções de docência e o contexto institucional acadêmico no qual esses professores atuam. As autoras partiram das indagações: quais são os movimentos construtivos à docência superior? Qual é o delineamento possível de ciclos de vida profissional docente desses sujeitos? Na busca pelas respostas de tais questionamentos, elas consideraram o tempo de experiência no magistério superior e classificaram esse percurso em: anos iniciais (0-5), anos intermediários (6-15) e anos finais (16 anos em diante). E, a partir das narrativas, buscaram descrever e interpretar os relatos escritos que os professores apresentaram sobre os acontecimentos vividos ao longo da carreira docente, bem como buscaram compreender como esses relatos repercutiram no movimento transformacional das concepções de docência que adotam.

A partir de vinte (20) autorreconstruções biográficas, elas puderam evidenciar quais são os movimentos que os professores sujeitos percebem em suas trajetórias profissionais e, assim, esboçaram quatro (4) etapas que contemplam os seguintes movimentos construtivos:

- 1- Preparação à carreira docente;
- 2- Entrada efetiva no magistério superior;
- 3- A marca da pós-graduação na docência superior;
- 4- A consciência da docência.

O primeiro movimento construtivo, **Preparação à carreira docente**, envolve experiências que precedem a entrada na carreira docente, como monitorias, cursos de pós graduação, atuação como professor substituto e também as influências familiares. Configura-se como um período de formação inicial para a futura carreira e um momento de contato com o trabalho docente e a dinâmica que o envolve.

O segundo movimento construtivo, **Entrada efetiva no magistério superior**, é marcado por percepções que envolvem a *solidão pedagógica*, que é sentida pela falta de apoio institucional ao professor iniciante e também por parte dos colegas mais experientes. É marcado também pelo *conhecimento pedagógico compartilhado* que engloba as relações entre o domínio do saber fazer com o saber teórico e conceitual. Também a insegurança frente aos alunos ou à

disciplina, o qual, segundo as autoras, se deve ao despreparo dos professores para a docência no ensino superior, uma vez que não é contemplado nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação. Há ainda a percepção na *centração do conteúdo específico*, uma marca dos professores iniciantes que valorizam e se preocupam com os conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados. E ainda a *inadequação à docência*, que decorre da falta de preparo para a docência no ensino superior, por considerarem que a formação inicial e o início da carreira são suficientes para assegurar um bom desempenho docente.

No que se refere ao terceiro movimento construtivo, **A marca da pós-graduação na docência superior**, a percepção dos professores considera que a titulação e a produção científico-acadêmica são critérios de seleção e progressão. Somado a isso a pós graduação os professores creditam a pós-graduação a expansão e aprofundamento dos conhecimentos, a possibilidade de se formarem pesquisadores e docentes no ensino superior.

E, por último, o quarto movimento construtivo, **A consciência da docência**, traz a percepção de inacabamento na docência universitária, uma consciência que a docência é um processo construído ao longo da carreira.

Para as autoras Isaia, Bolzan e Giordani (2007), a docência envolve todas as atividades desenvolvidas pelos professores e também as atividades orientadas para a preparação de futuros profissionais. E essas atividades

[...] estão alicerçadas, não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor. Dessa forma, a docência superior apóia-se na dinâmica da interação/compartilhamento de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado e o sentido que dão a eles. (ISAIA; BOLZAN; GIORDANI, 2007, p. 11).

Diante do exposto, podemos dizer que as autoras Isaia, Bolzan e Giordani (2007) elaboram um “novo” ciclo de vida profissional docente, que perpassa pelas marcas do ensino superior somadas as concepções de docência apresentadas pelos professores sujeitos da pesquisa. A partir das concepções apresentadas de forma individual por cada professor, elas concluem que há um ciclo marcado por quatro movimentos singulares que cooptam uma docência técnica e interpessoal.

E, considerando o banco de teses e dissertações da CAPES localizamos quatro (3) trabalhos, sendo duas teses e uma dissertação. Optamos por apresentar os trabalhos em ordem cronológica: Trabalho 2 (2008), Trabalho 3 (2009), Trabalho 4 (2011).

O primeiro trabalho dessa base de dados (**Trabalho 2**), com o título “Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora”, da autora Feller (2008), apresentou como objetivo geral investigar os processos formativos e o ciclo de vida de uma professora alfabetizadora e os elementos que influenciaram e a fizeram permanecer por trinta (30) anos na classe de alfabetização. A partir de três categorias de análise: i) lembranças da escola; ii) processos formativos; iii) ciclo de vida profissional; a autora organizou as etapas vivenciadas pela professora alfabetizadora, visando agrupar e compreender os elementos mais significativos dessa trajetória. Para isso, recorreu aos relatos autobiográficos e às entrevistas semiestruturadas para aprofundar pontos relevantes, tanto da história de vida pessoal quanto da história profissional.

A autora Feller (2008), ao apresentar e justificar sua escolha pela professora alfabetizadora, Maria Helena, apontou que ela, por ter 35 anos de carreira docente – sendo 30 anos como professora alfabetizadora –, contempla quase todas as etapas do ciclo de vida profissional proposto pelo autor Huberman (2000), mas ressaltou que as características de cada etapa podem estar aproximadas, menos evidentes ou até mesmo inexistentes. Assim, a autora analisou toda a trajetória da professora alfabetizadora sem a pretensão de criar um outro ciclo de vida profissional, mas buscou, por meio de sua história de vida, os elementos de proximidade que indicavam que ela estava vivenciando ou vivenciou as etapas definidas e caracterizadas por Huberman (2000). A autora ressaltou ainda que não tinha a pretensão de classificar o ciclo da professora Maria Helena, mas perceber as inúmeras significações que são construídas em um ciclo de vida profissional, especialmente compreender os elementos que influenciaram sua permanência como professora nas turmas de alfabetização.

Na fase **Entrada na carreira/Tateamento**, Feller (2008) destaca que a professora Maria Elena vivenciou aspectos da **sobrevivência**, diante da insegurança frente ao novo e aspectos da **descoberta**, ao compartilhar as vivências com seus alunos na busca do conhecimento, e que esses desafios contribuíram de forma positiva pelo gosto de ser professora alfabetizadora.

*[...] sem experiência nenhuma, eu fui aprendendo junto com as crianças. Eu era bastante insegura para trabalhar com a 1ª série (...) porque eu tinha 21 anos. Eu também não tinha muito conhecimento, eu fui aprendendo com eles, fui conseguindo e fui me apaixonando pela 1ª série, onde fui buscando mais conhecimentos. (Maria Elena – Relato autobiográfico, p. 72).*

Após vivenciar a fase marcada por dúvidas e descobertas, Feller (2008) aponta que a professora alfabetizadora se sente comprometida com a profissão, evidenciando que está vivenciando a etapa da **Estabilização**, definida por Huberman como a fase de comprometimento e definição de escolhas profissionais. No relato da professora é destacado momentos em sua fala que ela aponta seu envolvimento “[...] eu fui procurando cada vez mais crescer na alfabetização, continuei sempre com alfabetização. O motivo principal de permanecer na primeira série foi o gostar, porque eu fui me apaixonando [...]”. (Maria Elena – Entrevista semiestruturada, p. 74)

Quanto a fase da **Diversificação e/ou Questionamento**, Feller (2008) observou que a professora Maria Helena viveu mais intensamente os elementos da diversificação. E em seus relatos não foi possível localizar elementos relacionados ao questionamento. A professora demonstrava estar realizada com suas novas experimentações: “[...] fui passando por diversos métodos: tinha o Método da Abelhinha, o Método Silábico, o Método da Palavração. Depois, eu estudei muitos anos o Construtivismo... A minha turma fazia experiência com o Construtivismo do Freinet, que é um escritor francês [...]” (Maria Elena – Relato autobiográfico, p. 79).

Na fase de **Serenidade, Distanciamento afetivo ou Conservadorismo**, a autora aponta que a professora alfabetizadora após se aposentar na rede pública entra para a rede privada, onde continua com classes de alfabetização e aulas particulares. Nessa nova fase, ela continua sendo muito elogiada e procurada, pois se tornou referência para alfabetizar. E, com mais de vinte e cinco (25) anos na profissão docente, a professora demonstra entusiasmo:

[...] a minha coordenadora de agora diz assim: “Professora, eu te vejo como se tu estivesse iniciando, como se fosse o teu primeiro dia de aula como professora. A tua disposição, a tua vontade de trabalhar com as crianças são iguais às de uma professora que está iniciando, de uma jovem [...]”. (Maria Elena – Relato autobiográfico, p. 87).

E na última fase, fase do **Desinvestimento**, que pode ser serena ou amarga, Feller (2008) destaca que a professora Maria Helena continuou entusiasmada, envolvida com a profissão e manteve a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem. Para Feller (2008, p. 94), “[...] a busca e a constante preocupação com suas atividades profissionais não permitiram que a rotina esgotasse a energia que tem ao atuar na profissão docente... Maria Helena carrega característica de um desinvestimento sereno, carregado de lembranças boas [...]”.

No **Trabalho 3**, que tem como título “Docência em artes visuais: continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional”, a autora Biasoli (2009) teve como proposta discutir a profissão docente em Artes Visuais a partir do ciclo de vida profissional. Para Biasoli (2009, p. 29) o desafio de estudar o ciclo de vida profissional docente é “[...] pensar a dimensão pessoal como fundamental no processo pelos quais os professores se constroem e dinamizam seu trabalho [...]”. Para a autora, o momento da carreira em que o professor se encontra deve ser sempre considerado e ponderado para que ele não seja responsabilizado por fracassos sem se fazer tal consideração. Assim, a autora se propõe a estudar o ciclo profissional docente de uma forma bem abrangente, considerando tanto os aspectos da atuação do professor na instituição escolar como os fatos tocantes ao desenvolvimento da vida profissional, as fases da carreira, as experiências essenciais e os fatores histórico-sociais que marcam e constituem o professor como uma pessoa integral.

Para Biasoli (2009), as fases vivenciadas na carreira profissional estão interligadas e dependem dos acontecimentos ocorridos nas trajetórias individuais dos professores, que são influenciadas pelos próprios sujeitos, por sua maturidade e também pelo ambiente social. A partir da consideração que há elementos que marcam e influenciam as fases atuais e também as que virão, a autora se propôs a analisar o ciclo de vida profissional docente por meio de um caminho biográfico, destacando tanto os aspectos significativos da história pessoal quanto os aspectos relevantes da trajetória profissional para compreender o professor enquanto pessoa e, conseqüentemente, sua atuação docente.

O modelo proposto por Biasoli (2009), apresentado no *Quadro 19*, a seguir, segue uma ordem sequencial de fases e considera as variáveis históricas, institucionais e psicológicas que caracterizam um grupo específico.

Quadro 19 – Ciclo de vida profissional proposto por Biasoli (2009).

<b>Anos de docência</b>	<b>Fases da carreira</b>
<b>1- 6</b>	Impacto
7- 12	Personalização
13 -18	Alternância
19 -25	Individualização

Fonte: Elaborado por Biasoli (2009), adaptado pela autora (2019).

Biasoli (2009, p. 202) ressalta que o seu modelo se difere do proposto por Huberman, pois “[...] os anos de docência são considerados, mas não são definidores das fases, pois as narrativas dos professores comprovam que as fases podem mesclar-se constantemente, e uma não afasta nem elimina a possibilidade de outra [...]”.

Segundo Biasoli (2009), a primeira fase denominada de **impacto (1- 6 anos)**, marca o início da carreira docente e é uma fase pela qual todos os professores passam e expressam sentimentos comuns. Nesses anos iniciais o professor tem contato com a realidade do cotidiano escolar, que é marcada, tanto pelo entusiasmo – sensação de euforia e de vitória por estar trabalhando – quanto pelo contato com a realidade da escola, que inclui as condições de trabalho, condições sociais dos alunos, o relacionamento com os colegas, ou seja, as implicações do trabalho docente. Embora a duração média seja de seis (6) anos, esse período pode se estender, considerando o modo que cada professor viveu e sentiu o início da vida profissional docente.

Na segunda fase denominada, **personalização (7-12 anos)**, Biasoli (2009) aponta que acontece a construção de um estilo pessoal de ensinar para turmas de níveis tão diversificados e escolas com realidades diferentes, e essa diversidade requer tempo e maturidade dos docentes. Ressalta, ainda, que é uma fase na qual o professor desenvolve um olhar mais apurado e atento para “sobreviver” à realidade da escola, que envolve as implicações de seu trabalho, as relações com os pares e alunos. Nessa fase, o professor se sente mais seguro para demonstrar seu estilo pessoal e, assim, cria outras alternativas de ensino, pois se sente mais confiante para inovar e demonstrar uma certa autonomia no que se refere ao fazer pedagógico e no domínio da turma.

A terceira fase, **alternância (13-18 anos)**, devido ao tempo de atuação na docência traz uma compreensão mais abrangente do sistema educacional e um entendimento mais claro sobre o que é ser professor, e ajuda-os a compreender o que podem, o que querem e a fazerem suas opções. Nessa fase observa-se mudanças de instituição de ensino ou mesmo mudança de função fora da sala de aula. E, também, devido a uma tomada de consciência sobre as questões institucionais, optam pela acomodação à rotina e fazem o que pode e como podem, ou ainda optam por *levar numa boa*. As escolhas pelos percursos individuais ficam evidenciados nessa fase.

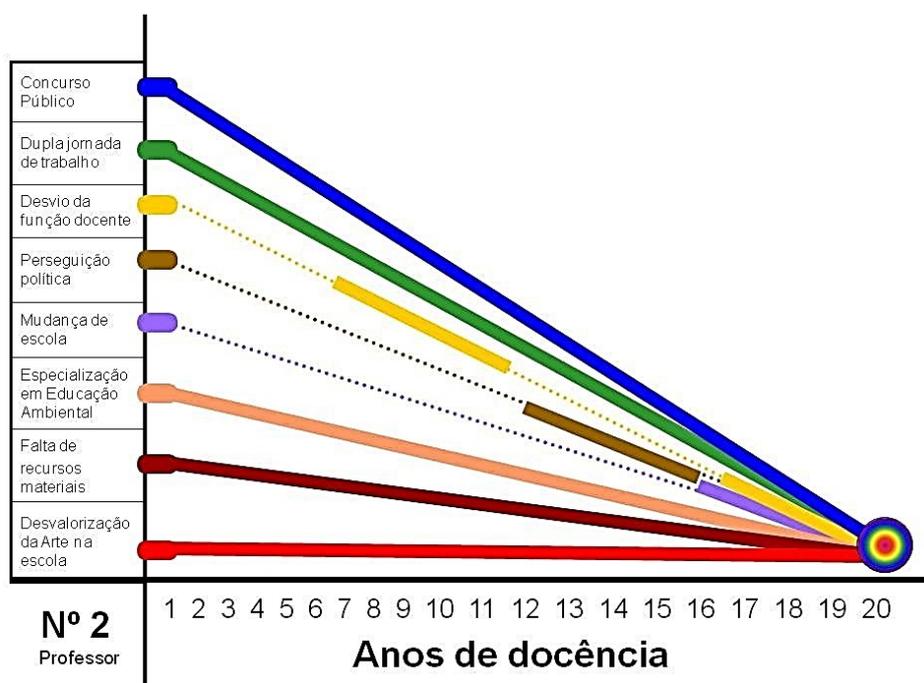
E na quarta e última fase, **individualização (19-25 anos)**, o professor começa a se distanciar dos problemas educacionais e prioriza a sua satisfação pessoal. Nesse derradeiro estágio da vida profissional o professor se torna mais espectador do que ator do cenário educacional.

É um período de interiorização, o investimento é mais pessoal, do querer estar bem consigo mesmo, pois a docência deixou o professor cansado, mais “duro”, menos esperançoso. Há certo distanciamento dos alunos e dos problemas da escola. Os professores manifestam a dificuldade em lidar com os alunos, considerando-os pessoas difíceis [...]. (BIASOLI, 2009, p. 205).

E a partir dessas definições e denominações das referidas fases da carreira, a autora criou as *biovias*, definidas por ela como os “caminhos biograficamente construídos”. Nestes caminhos, a autora, procurou destacar os aspectos relevantes que marcam as continuidades (traços contínuos) e descontinuidades (pontilhados) no percurso de cada professor. E como síntese desses diferentes trajetos, apresentou ainda a *biovias* dos professores que colaboraram com a sua pesquisa.

Para ilustrar, selecionamos e apresentamos a seguir a *biovias* de um dos professores que participaram da pesquisa, a *biovias* da professora Sílvia, que traz momentos de continuidades por meio do concurso público, da dupla jornada de trabalho, da especialização em Educação Ambiental, da falta de recursos materiais e desvalorização da Arte na escola. E descontinuidades ao viver desvio da função docente entre o 7º e 12º ano e 17º a 20º ano, perseguição política entre 12º e 16º ano e mudança de escola no 16º ano da carreira.

Figura 2 – Biovias da Professora Sílvia – Trajetória docente por acontecimentos e anos de docência.



Fonte: Biasoli (2009, p. 2013).

E, para sintetizar todos os momentos marcantes na trajetória dos sete (7) professores que participaram da pesquisa, Biasoli (2009) elaborou um quadro onde mostra os momentos críticos vividos por cada professor ao longo dos anos de docência e as fases da carreira.

Quadro 20 – Mutações coloridas da trajetória profissional dos docentes.

Acontecimentos marcantes na trajetória docente	Professores						
	1	2	3	4	5	6	7
Anos de docência	9	20	5	12	8	5	21
Especialização							
Concurso Público							
Desvio da função docente							
Dupla jornada de trabalho							
Dificuldade com as séries iniciais							
Falta de recursos materiais							
Desvalorização da Arte na escola							
Perseguição política							
Mudança de escola							
Condições sociais dos alunos							
Impacto entre escola pública e particular							
Dificuldades com o ensino noturno							
Desvalorização da Arte pelos colegas							
Enfrentamento com a realidade escolar							
Preconceito das colegas							
Mudança de país (Espanha)							
Docência em Porto Alegre							
Docência em Pelotas							
Enfrentamento estrutura da escola							
Distanciamento da escola com a realidade							
Desinteresse dos alunos							
Desafio de trabalhar no Curso de Magistério							

Fonte: Biasoli (2009, p. 219).

Para a autora é importante que os diferentes sentimentos vivenciados, o grau de satisfação, bem como os compromissos assumidos ao longo da carreira docente sejam ponderados nos momentos em que se espera que o professor apresente mudanças e inovações. A singularidade e a subjetividade presentes na história de vida de cada professor devem ser consideradas juntamente com a sua fase da carreira, para que ele possa ser melhor compreendido, respeitado e não ser responsabilizado por fracassos nos momentos em que a fase da carreira não está propícia para tal. A tese de Biasoli (2009) contribui significativamente com os estudos sobre ciclo de vida profissional por considerar e respeitar o professor como um sujeito ímpar, por defender a não responsabilização docente, mas entendê-la como um fator que

está implicado a tanto outros que precisam ser evidenciados, por trazer novas denominações e tempos e assim criar um novo ciclo de vida profissional e por cunhar a expressão *biovias* para compreender a trajetória dos professores, considerando as continuidades e descontinuidades.

O **Trabalho 4**, intitulado *O ciclo de vida profissional dos professores da Universidade Federal de Uberlândia: Trajetórias, Carreira e Trabalho no Instituto de Biologia*, de autoria de Brito (2011), apresenta contribuições relevantes que merecem ser consideradas para investigarmos sobre a temática *ciclo de vida profissional docente*. A autora, por meio de entrevistas temáticas<sup>34</sup>, apresenta a narrativa de cinco professores efetivos com tempos variados de atuação na docência do ensino superior federal.

Destacamos quatro contribuições que consideramos importante para pesquisas futuras sobre a temática. A primeira contribuição, que ora julgamos ser a mais relevante e um avanço nas pesquisas que envolvem essa temática, diz respeito ao que a autora chama de *Linhas de Força*. Ela se reporta ao trabalho de Cavaco (1993), comungando com as ideias apresentadas por essa autora, ao destacar que no ciclo de vida profissional docente coexistem essas *Linhas de Força* – segundo ela, são presentes o tempo todo em nossas vidas, por meio dos nossos afetos, em nossa vida social e nas experiências de toda natureza –, nos imponto escolhas e mudanças de comportamento. Brito (2011) sintetiza a definição feita por Cavaco (1993) e nos diz que as *Linhas de Força* são

Expectativas pessoais e familiares relacionadas a oportunidades e a condições institucionais; tensão e sentimentos que acompanham as primeiras experiências profissionais, contribuindo para a elaboração com os alunos, com os colegas, com o conhecimento e a própria profissão, dificuldades relativas à articulação com a dimensão familiar e profissional; mudança de expectativas decorrentes de alterações institucionais, podendo levar a maior investimento pessoal [...]. (BRITO, 2011, p. 282).

A partir da constatação da existência de “linhas de força” – presentes ao longo de todo processo de amadurecimento profissional, bem como na relação com os pares, com os alunos, com o conhecimento e com a própria profissão –, a autora ressalta que elas coexistem com todos os momentos de transição de uma fase para outra. Destaca, ainda, que existe um ciclo de carreira que acontece de forma individual e, ao mesmo tempo, coletivo – ou seja, cada professor vivencia e sente as fases da carreira de forma singular, a partir do seu contexto social e da sua

---

<sup>34</sup> Segundo Delgado (2006), as entrevistas temáticas se referem a experiências e processos específicos vividos ou testemunhados por um dado grupo. Tais entrevistas podem se constituir em desdobramentos dos depoimentos de *Histórias de Vida*, ou compor um elenco específico, vinculado a um projeto de pesquisa, por exemplo, uma dissertação ou tese.

singularidade –, contudo, há nessa trajetória pontos de intercessão pelos quais todos passarão, condição que torna o ciclo algo coletivo. Assim, Brito (2011) constrói o ciclo de vida profissional de cada professor/colaborador a partir de suas histórias, considerando o que cada um apresenta como etapas em sua trajetória. Para isso, ela provoca cada colaborador a pensar sobre as fases de sua vida na condição de professor universitário. Nessa provocação, ela percebe que, em alguns momentos, a trajetória como professor universitário se mistura com as experiências anteriores à docência no ensino superior. Assim, a autora identifica e constrói os ciclos individuais de cada professor a partir das fases que eles demarcam em seu ciclo. Para alguns professores, o ciclo tem duas fases, para outros três ou quatro fases. Como exemplo, apresentamos dois ciclos construídos pela autora. O ciclo do professor Marçal – com quatro fases – e o ciclo da professora Jacobucci – com duas fases, respectivamente nos *Quadros 21* e *22*.

Quadro 21 – Fases da vida profissional do Professor Marçal.

Início de carreira (com duração de dois anos) – mostrar o trabalho para os outros; conhecer o funcionamento da universidade; nas palavras do professor: “mostrar para que veio”.
Término do doutorado (é iniciado outro tipo de vivência na universidade) – pesquisa; orientandos; expansão das atividades dentro e fora da universidade.
Diversificação e calma (fase do pós-doutorado) – para esse professor, essa fase é um momento importante de ganho de autoridade e concentração de esforços em torno do que de fato um doutor faz: orientação, aula, pesquisa, extensão e, ao mesmo tempo, um período de “águas calmas”.
Assunção de cargos de esferas maiores na universidade (decorrência dos anos anteriores de trabalho junto à universidade) – acontece uma diminuição de produtividade de artigos científicos; de orientações; pois o tempo está tomado por cargos administrativos.

Fonte: Brito (2011).

Quadro 22 – Fases da vida profissional da Professora Jacobucci.

A primeira fase (antecede seu doutorado em Educação) – ligada a experiências anteriores à assunção ao cargo na UFU. A marca dessa fase é a predominância da técnica no seu exercício docente.
A segunda fase (tem início após o envolvimento com o doutorado em Educação) – é uma fase de consolidação que perpassa a ação docente. Percebe que tem muito o que caminhar.

Fonte: Brito (2011).

Os quadros apresentados por Brito (2011) reforçam o que a autora diz sobre as singularidades das etapas, embora o *lócus* – Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia e o cargo de professor universitário – sejam elementos comuns aos colaboradores da pesquisa, cada um constrói e vivencia o ciclo de vida profissional do seu modo, “[...] entremeadas por suas histórias de vida, pela história da universidade e das políticas públicas de educação [...]” (BRITO, 2011, p. 298).

A partir dos quadros individuais de todos os colaboradores da pesquisa, Brito (2011) elaborou um quadro síntese, no qual aponta os pontos de interseção existentes em cada fase do ciclo de vida profissional dos professores. Em sua análise, reforçou que esses pontos comuns tornam o ciclo de característica coletiva, conforme apresentado no *Quadro 23*

Quadro 23 – Quadro síntese sobre as fases de um ciclo de vida profissional.

FASE I – ANTECEDENTES DA DOCÊNCIA	
	Experiências pessoais que marcaram a caminhada inicial e promoveram aberturas para engajamento junto à docência universitária.
FASE II – CHEGADA À PROFISSÃO	
	Concurso para docência, ocasional aprovação, reconhecimento do espaço profissional e de suas potencialidades; inseguranças geradas no dia a dia da docência.
FASE III – MOMENTO DE ABERTURA E RECONHECIMENTO	
	Criação de possibilidades de trabalho; envolvimento com a universidade no sentido de reconhecer-se pertencente a um grupo; agregação a grupos de pesquisa, comitês etc.
FASE IV – INDEPENDÊNCIA PARA COM A PROFISSÃO	
	Reconhecimento de seu trabalho junto ao grupo de professores; lucidez sobre as questões políticas relativas ao espaço universitário; alta produtividade.

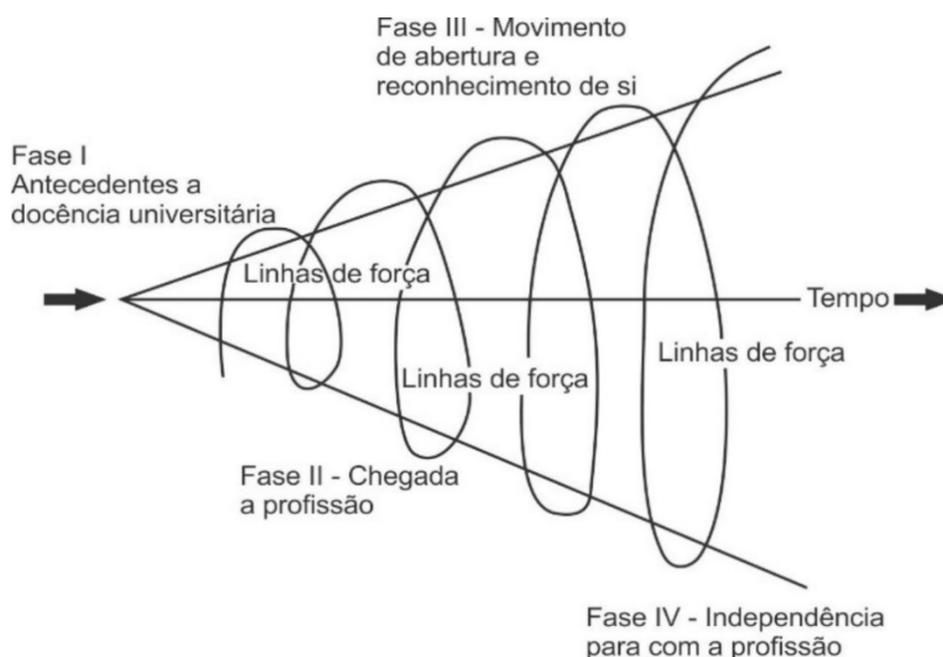
Fonte: Brito (2010), adaptado pela autora (2019).

A segunda contribuição de Brito (2011) faz referência ao final aberto entre as etapas. Para a autora esse é o desafio de quem estuda o ciclo de vida profissional docente, ou seja, compreender que existe uma abertura entre as etapas; que existe a possibilidade de vivenciar, ao mesmo tempo, características de etapas diferentes; de estar em um tempo avançado da carreira, vivenciando sentimentos e desafios comuns de quem está no início. Sobre esse percurso aberto, a autora sintetiza seu pensamento com uma síntese e uma imagem sobre como enxerga o processo de viver, por meio do qual, também, se apropria para pensar o ciclo de vida dos professores. Em sua análise,

[...] o processo do viver, sob o meu ponto de vista, é uma progressão geométrica: as pessoas crescem, sob suas crises de mudança de estrutura biológica, psíquica e social e os seus olhares sobre o mundo é o que modifica o grau de importância das coisas em suas vidas. Não vejo o processo de vida como *parábola*: crescente – auge – decrescente. Vejo como um contínuo que vai sendo ampliado a cada momento de nossas vidas numa relação geométrica, como uma espécie de espiral [...]. (BRITO, 2011, p. 300).

Para a autora, o ciclo de vida profissional pode ser representado por uma espécie de espiral aberto, demonstrando sua continuidade e ampliação – a cada momento do ciclo –, conforme ilustrado na *Figura 3*.

Figura 3 – Ciclo de vida humano x Ciclo de vida profissional.

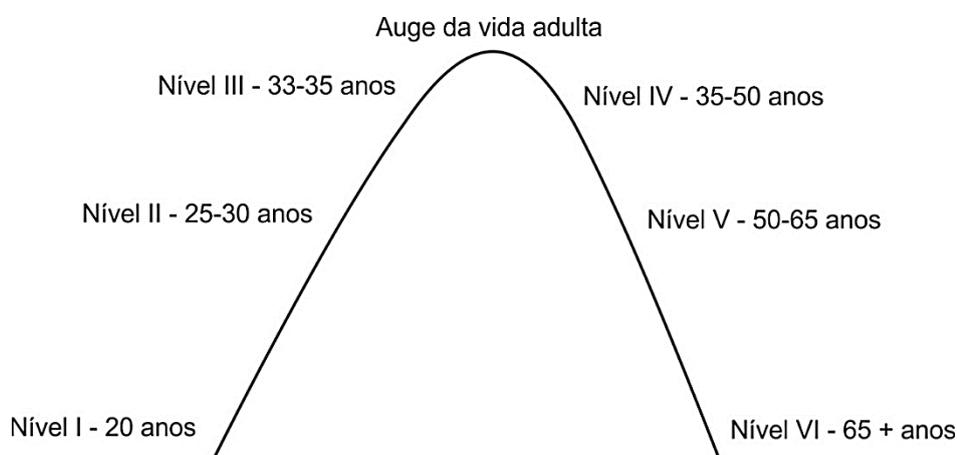


Fonte: Brito (2011), adaptado pela autora (2019).

Para ela, a terceira contribuição se refere a Huberman (2000) – referência principal para estudar o *Ciclo de vida profissional docente*. No entanto, Brito (2011) ressalta que o estudo desse autor é elaborado a partir de uma realidade francesa – com base no ensino secundário –, ou seja, com professores que trabalham, apenas, com atividades de sala de aula. Também, ressalta que o tempo de carreira de um professor secundário na França é de 40 anos, realidade diferente dos professores brasileiros. Essas observações de Brito (2011) apontam para a necessidade de se pesquisar o ciclo de vida profissional docente em outros segmentos do ensino, a partir da realidade brasileira, considerando também as condições de trabalho dos professores e o meio social em que vivem. A partir dessas pesquisas, torna-se possível delinear um ciclo de vida profissional docente que contemple a realidade dos professores brasileiros (condições materiais do trabalho docente e condições subjetivas para escolher e permanecer na docência) e que considere os impactos políticos e econômicos sobre o trabalho do professor. Assim, teremos por base referências nacionais para nos reportarmos.

A quarta contribuição aponta para a observação de que os estudos de Huberman (2000) tiveram como orientação os estudos aliados à aprendizagem na vida adulta e ao desenvolvimento profissional de professores, cuja percepção a respeito da vida é de um movimento de crescimento, estabilização e declive. Para Brito (2011), tanto o estudo de Huberman quanto de outros autores – por exemplo, Riegel (1979) – seguem a orientação na qual a vida parece ter um momento de ápice, cuja ênfase está na vida adulta. Para Riegel (1979), tais relações, além de cíclicas, são decadentes e marcadas por fatores, tais como morte na família e aposentadoria. Assim, Brito (2011, p. 272) compreende a orientação desses autores como uma parábola, cuja síntese significa “[...] que temos um lugar na vida adulta de ascender, chegar ao topo/auge e depois decair. Um crescimento que por si só leva ao processo de declive [...]”. A autora sintetiza esse pensamento por meio da elaboração de um gráfico, Figura 4, a seguir, apresentando níveis em consonância com os anos (idade) dos professores.

Figura 4 – Ilustração elaborada por Brito (2011) sobre o Ciclo de Vida com base teórica de Riegel (1979).



Fonte: Brito (2011), adaptado pela autora (2019).

A constatação referente a esse movimento de parábola, no trabalho de Huberman (2000), indica a necessidade de olharmos o ciclo de vida profissional docente por um outro viés – mais amplo, mais aberto e que ultrapasse esse movimento marcado pelas etapas de início (busca), meio (estabilidade) e fim (reclusão). Essa reflexão faz referência ao fato de que podemos encontrar professores com significativo tempo de carreira, vivenciando o momento de ascensão; e professores em início de carreira, apresentando sinais de declive, ou seja, desinvestindo ou até mesmo desistindo da docência.

No Trabalho 5, “Ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de ensino superior em Curitiba”, de autoria de Ribeiro e Vieira (2015), as autoras se propuseram a investigar a respeito dos processos de formação continuada dos professores da licenciatura em Matemática das Instituições Privadas de Ensino Superior em Curitiba a partir dos ciclos da carreira docente proposto por Huberman (1995). As autoras elencaram questões norteadoras que pudessem ajudá-las a compreender:

[...] os professores das IES privadas de Curitiba, ao longo de sua vida profissional, passam pelas etapas previstas por Huberman (1992), em seus estudos sobre ciclos de vida profissional? e Qual a percepção que o professor, em diferentes etapas de sua vida profissional, tem a respeito de sua formação continuada?. (RIBEIRO; VIVEIRA, 2015, p. 36901).

A partir desses questionamentos elas selecionaram sete (7) professores em diferentes fases da carreira, que além de atuarem nos cursos de licenciatura de Matemática também tinham

a graduação em Matemática. Por meio da realização de entrevistas temáticas individuais e da análise do conteúdo narrado, as autoras concluíram que os professores sujeitos da pesquisa não passaram pelas mesmas etapas da carreira docente proposta por Huberman (1995). E que os professores tiveram interesse pela formação continuada em diferentes etapas da carreira, motivados pela busca de novos conhecimentos, que remetem a melhorias da aprendizagem dos alunos e do contexto social que estão inseridos. Dessa forma, elas concluíram não ser possível afirmar que há uma fase de desinvestimento ao final da carreira dos professores da licenciatura em Matemática das Instituições Privadas de Ensino Superior em Curitiba, e que não há uma etapa definida onde esse investimento acontece mais fortemente.

O Trabalho 6, “Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária”, das autoras Isaia e Bolzan (2008) publicada na Revista Linhas Críticas, é o mesmo trabalho (Trabalho 1) apresentado na ANPEd pelas autoras Isaia, Bolzan e Giordini (2007). As autoras apresentaram na ANPEd e publicaram na revista um recorte de uma pesquisa maior sobre os ciclos de vida profissional de docentes do ensino superior. Encontrar dois trabalhos, mesmo que semelhantes, em nosso levantamento, nos indica que as autoras são importantes referências para quem estuda a temática.

A realização do estudo do tipo *estado do conhecimento* nos proporcionou situar, aproximar e compreender o *Ciclo de Vida Profissional Docente* a partir das pesquisas brasileiras e, também, compreender que existe um “ciclo” de vida profissional que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletivo para cada grupo de professores. Para compreendê-lo de forma abrangente e significativa, torna-se necessário considerar que existem *Linhas de Força*, como apontou Brito (2011), que atuam ao longo de toda trajetória docente, orientando determinadas escolhas, certos relacionamentos e modos diferenciados de agir.

Esse estudo possibilitou, também, apontarmos que há uma carência expressiva de pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente, por meio dos quais sejam contempladas e consideradas as especificidades da formação e do trabalho docente no Brasil. Tais aspectos estão relacionados a carreira, tais como salário; plano de carreira etc.; condições de trabalho, envolvendo discussões em torno da precarização e intensificação do trabalho docente; além de fatores e elementos que estão implicados nas questões de ordem econômica, política e social. No geral, são aspectos que refletem as condições materiais e subjetivas da escolha por ser professor, estar e permanecer na profissão docente.

Outro apontamento diz respeito a ampliação das bases de dados, evidenciando que no cenário brasileiro há poucas referências para compor um rol de discussões diversificadas sobre

essa temática. Observamos a presença de lacunas, com perspectivas para investigações futuras, apontando para a possibilidade de ser pesquisada na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, pois, até o momento, só identificamos essas seis pesquisas nas referidas bases de dados. Nessa perspectiva, destacamos a possibilidade de investigar o contexto com foco em professores efetivos ou professores temporários e, também, com diversas categorias, tais como trabalho docente; gênero; raça; feminização no magistério; condições de trabalho; profissionalidade, dentre tantas outras que podem ser escolhidas e até mesmo entrecruzadas.

Assim, consideramos que ao nos propormos compreender o ciclo de vida profissional docente – ao longo desse movimento progressivo –, torna-se importante criar uma rede que abarque, relacione e considere a história de vida de cada professor, evidenciando suas crenças; o meio social em que vive e trabalha; o contexto e a história da sua profissão; e a relação com os pares e os alunos. Com a proposição de que essas ramificações sejam consideradas, pois compreendemos que elas são essenciais em estudos futuros, cuja pauta não esteja, apenas, nas generalizações, mas também nas particularidades que marcam e evidenciam a identidade de um grupo de professores que atuam em determinado segmento de ensino e compartilham características em comum.

A realização desse levantamento reforçou a importância de contribuirmos com o campo das pesquisas que tem se pautado em compreender as trajetórias profissionais docentes, em diversos segmentos de ensino e diferentes realidades sociais, geográficas e políticas, haja vista que há um número pouco expressivo de trabalhos nas bases de dados brasileiras que consultamos. Além disso, esse levantamento foi ao encontro da nossa aspiração, trazendo elementos ainda não explorados nas pesquisas brasileiras e ainda com a pretensão de contribuir com outros estudos que escolherem essa temática. Segundo Gonçalves (2000), os estudos sobre o percurso profissional têm se ocupado principalmente em investigar a formação inicial ou o início da carreira dos professores do ensino secundário. Para o autor: “Muito poucos se preocupam com o universo dos professores do ensino primário, e menos ainda, roçando quase a inexistência, se ativeram aos docentes da educação infantil [...]” (GONÇALVES, 2000, p. 146).

Para concluir essa reflexão, evidenciamos que o levantamento de trabalhos referente ao ciclo de vida profissional docente – ou trajetória profissional docente, como preferimos chamar –, nos alertou sobre a importância de compreendermos as ações dos professores em seus processos formativos e de pensarmos que, em cada momento dessa trajetória, devemos

considerar as particularidades, os sentimentos, os dilemas e os desafios que os professores vivenciam em seus diferentes contextos. Haja vista que não há sequências universais, uma vez que devemos relacionar os momentos da trajetória docente com o período histórico e considerar que há uma influência mútua entre o comportamento dos professores e a organização do trabalho docente nas escolas.

## 2 CONSTITUINDO O SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta sessão, apresentamos os Núcleos de Significação intitulados “O encontro com a Educação Infantil e “Ser professor na Educação Infantil”, os quais, juntos, apresentam indicadores para compreendermos a constituição do ser professor na Educação Infantil na SEEDF, bem como os fatores pregressos à “escolha” da profissão, que nos relatos aparecem como uma realização pessoal que envolve um sonho ou mesmo uma vocação. Atrelada a essa motivação, há elementos que se escondem por detrás dessa razão/motivação, assim, à luz da literatura que aborda essa temática, juntamente com outros indicadores na trajetória pela formação inicial e continuada, destacamos a afinidade com as crianças pequenas, a identificação com o segmento de ensino e com as propostas pedagógicas que o envolvem, a valorização que os próprios professores dão a Educação Infantil, o preconceito que sentem em relação aos profissionais de outros segmentos de ensino e a questão da feminização/“dom”, como elemento inerente a esses profissionais. Uma vez evidenciados os indicadores na análise das entrevistas, buscamos compreender dialeticamente sobre o ser professora/professor na Educação Infantil, entendendo que há uma trama com diversos elementos que se entrelaçam e que vão se configurando em um perfil docente. Esses elementos estão atrelados às modificações sobre a compreensão do que é ser criança e de suas necessidades, considerando que a história da Educação Infantil traz marcas e influencia tanto a identidade quanto a formação e a atuação desses profissionais.

“Encontrar” com a Educação Infantil é compreender um movimento dialético marcado por contradições entre a escolha profissional ou a falta dela; é buscar entender o que se “esconde” atrás dessas predileções; é trazer a história biográfica dos professores para ser entendida junto à história do segmento de ensino. E, assim, compreender e apresentar os sentidos tanto subjetivos quanto objetivos no percurso entre sonhar e escolher ser professora e professor da Educação Infantil e, de fato, ser e estar na docência nesse segmento de ensino. Nesse trajeto, apareceram indicadores que se entrecruzam e apontam para o *percurso formativo* desses professores, quais sejam: *nível médio (Magistério e Escola Normal)*, Pedagogia, Formação Continuada e a questão da *ascensão social*. É uma trama de elementos que envolve identidade com a Educação Infantil, perfil profissional, amor por crianças pequenas e a influência da família.

Recorremos à Constituição Federal de 1988, documento que reconhece a Educação como um direito da criança e, a partir dele, surgem novas discussões e legislações que afetam

tanto o segmento quanto a formação dos profissionais que nele atuam, para contextualizar as políticas de formação de professores da Educação Infantil, a partir da década de 1990, e dialogar com o percurso formativo dos sujeitos da pesquisa.

A Constituição Federal de 1988, embora não tenha se referido à formação dos professores da Educação Infantil, propiciou avanços para o segmento e suscitou consideráveis debates. Pela primeira vez, foram incluídas no texto de uma Constituição Federal especificações voltadas para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos. O referido documento determinou que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária e à educação. E a educação deve ser diferente daquela oferecida no meio social e familiar, sendo garantida desde o seu nascimento. Além disso, assegurou, no art. 208, inciso IV, que as crianças menores de 6 anos devem ser atendidas, em creches e pré-escolas, na Educação Infantil. Especificou, ainda, que a criança deve ser vista como um sujeito de direito, um ser social, um cidadão que precisa receber uma educação que contemple os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, ou seja, uma educação integral.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90, reforçou o reconhecimento da educação como um direito das crianças de 0 a 6 anos, visando o desenvolvimento pessoal pleno e o exercício da cidadania. Assegurou, entre outros direitos, o acesso e a permanência em instituições educacionais públicas e gratuitas. Para Carvalho e Carvalho (2008), o atendimento em instituições educacionais representou um avanço, uma vez que rompeu com a tradição assistencialista. Entretanto, ainda não se pode afirmar que houve, de fato, um rompimento com a tradição assistencialista, pois, segundo Cabral (2005, p. 105), “[...] em algumas regiões e instituições, continua a prevalecer uma forte concepção de cunho assistencialista, comandada, geralmente, por educadores leigos, que nelas atuam [...]”. Campos (2006) reforça a forte presença do assistencialismo e destaca a organização da Educação Infantil antes de que este segmento fosse incluído na educação básica.

[...] organizada de forma caótica, com diversos órgãos oficiais atuando paralelamente, com preocupações predominantemente assistenciais, de forma descontínua no tempo e levando a percursos escolares distintos para crianças de diferentes grupos sociais, sendo as creches geralmente voltadas para as famílias mais pobres, administradas por entidades filantrópicas ou comunitárias conveniadas com diversos órgãos públicos, as crianças ali permanecendo até o ingresso no ensino primário, muitas vezes em condições precárias e sem nenhuma programação pedagógica [...]. (CAMPOS, 2006, p. 3).

Observamos não haver estranhamento que o caráter assistencial continue ainda nos dias atuais, uma vez que a alteração na instituição, agora como instituição educacional, não consegue garantir sozinha o rompimento com as práticas assistenciais. Para a implementação de um caráter educacional, percebemos que é preciso que haja mais compromissos políticos e financeiros e que ocorram modificações também na formação dos professores, a fim de que estes possam ter uma visão dialética sobre a infância, a criança e a Educação Infantil. A nosso ver, as exigências quanto ao nível de formação para ingresso no magistério também é um fator que contribui para romper com o assistencialismo, pois, ao se exigir a formação em nível superior, se espera contratar profissionais que compreendam que o desenvolvimento integral das crianças precisa mais do que cuidados assistenciais. Segundo Nunes, Corsino e Kramer (2011), os profissionais que trabalham na Educação Infantil precisam compreender um emaranhado de fatores que esse segmento de ensino requer, como o conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, as questões curriculares e pedagógicas, a função cultural e social da creche, da pré-escola e da escola, a organização do tempo e do espaço escolar, o planejamento e o registro das atividades, o acompanhamento a cada criança e os projetos desenvolvidos, bem como a relação com as famílias e com a comunidade da qual a escola pertence.

No que se refere à formação exigida para atuar na Educação Infantil na SEEDF, o site do Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF) apresenta a Lei n. 5.105, de 03 de maio de 2013, que reestrutura a carreira do Magistério Público. A partir dessa lei, destacamos alguns conceitos básicos sobre carreira, cargo e professor da Educação Básica, os quais nos situaram para o prosseguimento e compreensão de alguns aspectos sobre a estrutura e a organização da carreira docente no DF. No que se refere à carreira, sua definição indica um *conjunto de cargos de natureza semelhante, distribuídos de acordo com a sua responsabilidade e a sua complexidade*; cargo é um *conjunto de atribuições e de responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas ao servidor*; professor de educação básica é o *titular de cargo da carreira Magistério Público com atribuições que abrangem as funções de magistério e as atividades pedagógicas*.

Percebemos, por meio dessas definições, que não há separação entre professor da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A nosso ver, esse é um fator positivo, pois implica em um plano de carreira que coloca professores de segmentos distintos em um mesmo patamar, seja salarial ou de outros benefícios da carreira. Vale ressaltar que essa é uma realidade diferente de alguns estados brasileiros, onde as professoras e professores da Educação Infantil prestam concurso ou são contratados em esfera municipal e, na maioria das vezes, têm

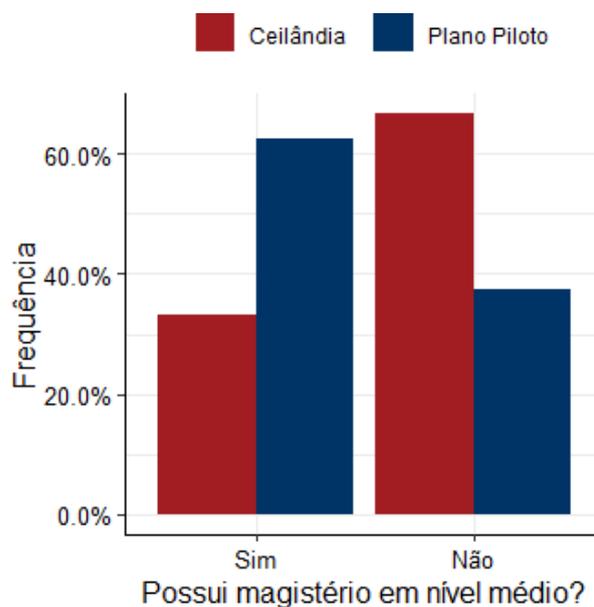
um salário inferior ao dos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cujos contratos são realizados em esfera municipal e/ou estadual. Assim, no plano de Carreira do Magistério Público no DF não encontraremos especificações ou orientações voltadas apenas para as professoras e os professores da Educação Infantil, pois estes estão inseridos no grupo que compõe os professores da Educação Básica.

O cargo de professor de Educação Básica é organizado em padrões (tempo de serviço de 1 a 25 anos), etapas de formação (I: Ensino Médio – Curso Normal; II: Graduação – Licenciatura curta; III: Graduação – Licenciatura plena; IV Especialização; V: Mestrado e VI: Doutorado), regime de trabalho (20 ou 40 horas) e vencimentos, na forma da tabela definida no ANEXO H.

O ingresso na Carreira Magistério Público dá-se, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, no padrão inicial da etapa III, que corresponde à Graduação – Licenciatura Plena, atendidos os seguintes requisitos de escolaridade: professor de educação básica, habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica; nas seguintes áreas de atuação – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional.

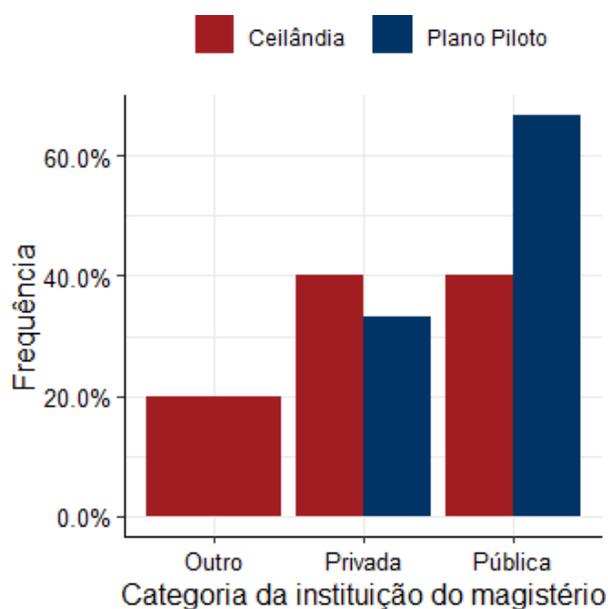
Observamos no percurso formativo dos sujeitos da pesquisa que o Magistério em nível médio está presente na formação de mais de 60% dos professores vinculados ao Plano Piloto e menos de 40% daqueles vinculados à Ceilândia. Considerando-se o primeiro grupo, do Plano Piloto, mais de 60% conquistou o Magistério em uma instituição pública e o restante o fez em instituições privadas. Quanto ao segundo grupo, da Ceilândia, a proporção é a mesma para instituições públicas e privadas, 40% cada. Os 20% remanescentes realizaram o Magistério em instituições de outra categoria. Esses dados evidenciam que o Magistério em nível médio marca o início do percurso formativo de um número significativo de professores, como mostra os *Gráficos 8 e 9*, a seguir.

Gráfico 8 – Formação em nível médio Magistério.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

Gráfico 9 – Instituição em que o Magistério foi cursado.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

As motivações para cursar o Magistério/Escola Normal, em nível médio (entre os sujeitos da pesquisa) remetem à influência de familiares, especialmente irmãs mais velhas, mães e tias, como apontado nos relatos das professoras Maria do Carmo, Sueli, Graça e Conceição, apresentados na sequência. Essas influências ocorreram por imitação de modelos familiares e

também por limitações e imposições familiares, que delimitaram as oportunidades profissionais. Segundo Fanfani (2005, p. 65), a profissão docente é vigorosamente “endogâmica”, ou seja, há uma tendência de “reproduzir-se no interior das configurações familiares”. Os relatos a seguir nos mostram essas “escolhas”.

*Eu entrei com 15 anos no Magistério, porque a minha irmã já fazia a Escola Normal de Brasília. Então, como a minha irmã já fazia, “eu também vou fazer também” e gostei e continuei. Assim que eu terminei o Magistério, eu entrei na Pedagogia. (Professora Maria do Carmo).*

*Eu fiz magistério. Então desde pequena, minha família tem mais professores, minha irmã mais velha é professora, uma excelente professora. Então, desde sempre eu espelhei nela. E desde pequena, minha mãe comprava quadro, naquela época era até giz e eu escrevia. Então, sempre almejava esse sonho de ser professora [...] fiz o Ensino Médio com magistério e em seguida fiz Pedagogia e aqui estou eu [...]. (Professora Sueli).*

*[...] a minha mãe já era professora. Então era o sonho da minha mãe, mas na verdade eu caí de paraquedas. É como a gente fala né ...que ser professor... era digamos assim ...na minha família é assim: se você não vai servir para nada você vai fazer magistério. [...] Pelo menos você vai fazer vai sair com uma profissão e você vai dar aula. Era visto como qualquer coisa né? E aí eu fui fazer o segundo grau de magistério. E aí terminando segundo grau eu já passei no vestibular rápido, de Pedagogia. E aí na Pedagogia em si que eu fui gostando realmente e fui vendo do que se tratava (Professora Graça).*

*[...] eu fiz o curso da Escola Normal. [...] eu venho de uma família de educador, tinha tias donas de escola, então eu sempre desde muito pequena quis ser professora. Tanto que dos meus irmãos todos a única professora que saiu, fui eu mesma. [...] desde pequena gostava muito de ver minha tia dando aula e brincava de ser professora.*

Ainda, relacionando à escolha profissional com as configurações familiares, observamos que, para alguns entrevistados, há uma forte relação entre as condições socioeconômicas das famílias, com a oportunidade de ascensão social pela profissão professor. Para Sueli, “[...] a gente que não tem o poder aquisitivo tão alto pelos nossos pais acaba que é mais acessível ser professora.”. O professor Duarte reforça essa questão ao nos dizer que: “[...] o que me trouxe a educação, foram as possibilidades quando você nasce em uma família pouca instruída, com pouca informação, com poder socioeconômico baixo, você se agarra nas oportunidades que tem [...]”. Já para a professora Eliana: “[...] a minha carreira ela me proporcionou ter uma qualidade de vida melhor. Eu acho que progredi bastante na minha vida

*financeira e social. Então, hoje eu sou assim muito grata [...]”.* No que se refere à escolha da docência pela professora Cida, notamos a existência da vontade de superar a condição social experimentada pelos próprios pais,

*[...] sendo bem sincera quem escolheu mesmo foi o meu pai, porque eu queria ser médica. Ai ele falou assim: não, você vai fazer o magistério para você ter uma profissão e depois você faz o que você quiser da sua vida. E como a gente era da classe média, ele era comerciante e ele tinha essa preocupação, que eu tinha que ter um emprego, tinha que ser concursada. (Professora Cida).*

A carreira docente é reconhecida como um meio de ascensão social para as famílias da classe que vivem do trabalho, por isso, vemos expressos nos relatos a vontade das famílias que suas filhas ingressem na profissão docente.

Na pesquisa organizada por Gatti (2009), sobre a atratividade da carreira docente, a autora apresenta o perfil dos estudantes dos cursos de formação de professores no Brasil.

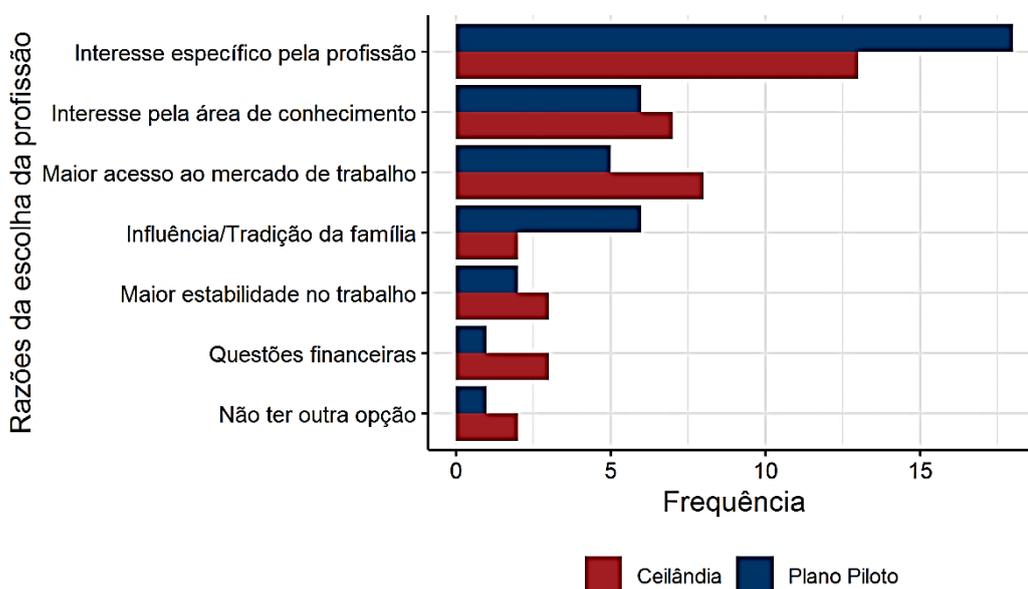
São alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e a compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E, essa mudança de perfil, trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com um novo background cultural dos estudantes [...]. (GATTI, 2009, p. 14).

Ao fazermos uma análise descritiva dos principais motivos que levaram os sujeitos da pesquisa a escolherem a carreira de professor, a influência familiar não foi apresentada como uma das razões com maior frequência, nos levando a inferir que, no Ensino Médio, a opção pelo Magistério tem uma influência maior da família do que quando eles decidem permanecer nessa trajetória profissional docente, ao escolherem o curso de graduação. E, nos leva a apontar que, mesmo que a influência da família seja um significativo marcador na trajetória docente inicial (nível médio), esse marcador é relevado diante de outras razões pela escolha da profissão. Os sujeitos da pesquisa apontam o interesse específico pela profissão como umas das principais motivações pela docência, como mostra o *Gráfico 10*.

De acordo com o *Gráfico 10*, 69% dos docentes escolheram a profissão pelo interesse específico na profissão, enquanto 10% ou menos dos docentes escolheram individualmente pelas seguintes características: maior estabilidade no trabalho, questões financeiras e não ter

outra opção. Vale ressaltar que aqueles que trabalham na Ceilândia tiveram maioria significativa dos votos nas opções maior acesso ao mercado de trabalho e questões financeiras, representando cerca de 62% e 75%, respectivamente. Por outro lado, aqueles que trabalham no Plano Piloto tiveram maioria significativa entre as opções interesse específico pela profissão e influência/tradição da família, representando 58% e 75%, respectivamente, em relação aos votantes daquelas categorias.

Gráfico 10 – Variáveis das razões da escolha da profissão.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

No entanto, os dados apresentados nos gráficos vão de encontro com as pesquisas sobre atratividade da carreira docente, os quais, segundo Gatti (2009), apontam para uma redução na procura pelas licenciaturas. Dessa forma, ao abordarmos sobre a escolha profissional docente, é preciso considerar o contexto histórico, social, econômico e cultural da sociedade, pois são fatores que influenciam tanto a vida dos sujeitos quanto a relação destes com o mundo do trabalho. Na atual conjuntura, as opções de escolha profissional se ampliaram e verifica-se que a docência tem sido desprestigiada, seja pelas condições de trabalho, seja pelos baixos salários, pela pouca valorização social, pela falta de incentivo da família, entre outras. Gatti *et al.* (2009) reforça esse pensamento, ao afirmar que:

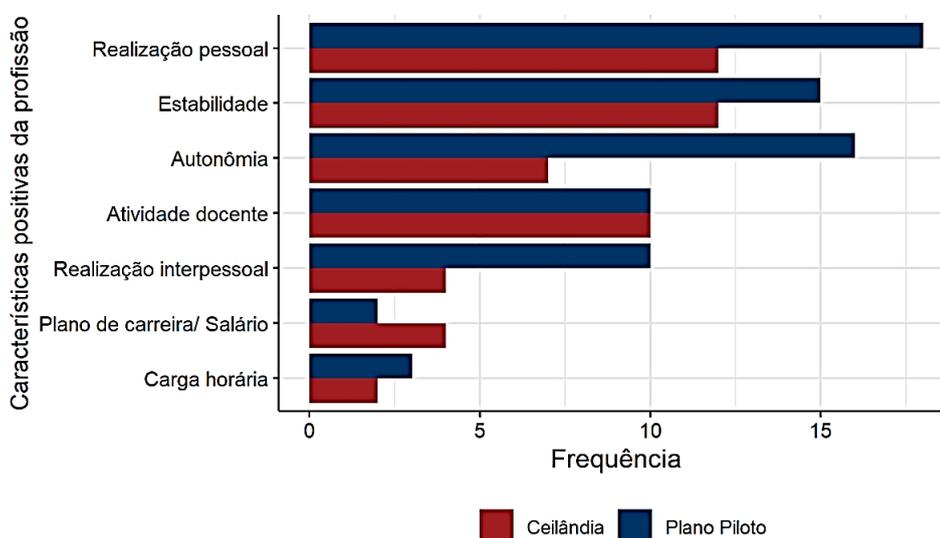
A Profissão, é uma palavra de construção social que remete às questões socioeconômicas e culturais de um país em um dado momento, o que afeta as opções profissionais e torna relevante analisar a representação social das

profissões. As mudanças no mercado de trabalho, e a sua relação com a formação profissional exigida, e as representações sociais das profissões, associadas a status e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho [...]. (GATTI *et al.*, 2009, p. 10).

Assim, se a carreira docente tem sido pouca atrativa é pertinente buscarmos compreender as motivações dos sujeitos da pesquisa para escolherem a docência e, ainda mais especificamente, a docência na Educação Infantil. Embora eles apontem no questionário que umas das maiores motivações para a docência é o interesse específico pela profissão, nas entrevistas notamos que por detrás dessa predileção permanece a influência da família, bem como de outros fatores que circunscrevem essa escolha, como nível sócio econômico, facilidade de ingresso no Magistério e no curso superior (Pedagogia) e maior possibilidade de conseguir emprego.

No *Gráfico 11* temos as principais razões apontadas pelos sujeitos da pesquisa, no que se refere à escolha pela docência, sendo que nessa questão poderiam escolher mais de uma opção.

Gráfico 11 – Principais razões para a escolha da docência.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

De acordo com o *Gráfico 11*, a característica mais positiva que a profissão traz para o docente é a de realização pessoal, opção escolhida por 30 docentes (66,66%). No entanto, percebemos que, ao se referirem a realização pessoal na docência, os sujeitos da pesquisa

atrelaram a realização pessoal com a docência na Educação Infantil. Para a Professora Marta (6 vp): “[...] é minha paixão, é onde eu me sinto feliz, que eu estudo, que eu faço curso e faço muita coisa, muita coisa sempre voltada para educação infantil e é aonde eu me realizo [...]”. E, ao longo da entrevista, diz ainda que se sente grata pela oportunidade de trabalhar com o que ela gosta, pois é algo que ela sempre quis fazer na vida, mas ressalta que: “[...] é uma realização pessoal em relação a minha profissão, pois eu acho que eu seria feliz mesmo se eu não trabalhasse na secretaria [...]”. Para a Professora Sueli (5 vp), a realização pessoal está associada ao segmento de ensino, assim, ela aponta que: “[...] eu não pego os meninos maiores, porque as vezes eles já estão mais para te afrontar. Os pequenos não, qualquer coisa que você faz já ganha eles. Eu me sinto realizada pessoalmente e profissionalmente com os pequenos [...]”. Além dos depoimentos das professoras com um tempo menor de carreira, vemos também, no depoimento de uma professora com 25 anos de vida profissional docente, a realização pessoal como sua principal razão de escolha pela docência.

*[...] uma realização pessoal, porque quando eu dei aula no CAIC eu tinha gratificação de alfabetização, mas não me fazia feliz. Eu falava “Ah, não conta não vale, não vale eu receber e não ser feliz, não ter o retorno afetivo, emocional.” Aqui me completa. Não sei, é diferente, todo dia é diferente, todo dia é novidade na sala e todo o dia é bom... eu acho [...]. (Professora Maria do Carmo, 25 vp).*

Em seguida, aparecem as características estabilidade e autonomia, que foram escolhidas por 27 (60%) e 23 (51,11%) professores, respectivamente. As características menos votadas, entre as listadas, foram: plano de carreira/salário e carga horária, com 6 (13,33%) e 5 (11,11%) votos, respectivamente. Vale destacar que 59,20% dos votos foram realizados por professores que trabalham no Plano Piloto.

Retomando a legislação, em nível nacional, ainda, na década de 1990, foram publicados dois documentos importantes para a Educação Infantil: em abril de 1994, o documento intitulado *Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil*<sup>35</sup>; e, em dezembro do mesmo ano, *Política Nacional de Educação Infantil*. Por meio destas publicações, o Ministério da Educação apontou a importância da formação especializada dos professores da Educação Infantil e salientou que os adultos que trabalham em creches e pré-escolas “[...] devem ser reconhecidos como profissionais, devendo-se a eles condições de trabalho, plano de

<sup>35</sup> O documento *por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil* foi elaborado no Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional do setor, realizado em Belo Horizonte, em abril de 1994, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro.

carreira, salário e formação continuada, condizentes com o papel que exercem [...]” (BRASIL, 1994, p. 19). Ressaltou o quanto esse segmento é fundamental na formação dos cidadãos e reforçou, ainda, que:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados em educação, qualquer que seja a modalidade. No caso da criança menor [...] a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento [...]. (BRASIL, 1994, p. 11).

As discussões e as diretrizes legais apresentadas na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e nos documentos *Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil e Política Nacional de Educação Infantil*, publicados em 1994, contribuíram para que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforçasse alguns aspectos e apresentasse outros. Antes da promulgação da LDBEN, porém, as propostas voltadas para a formação dos professores da Educação Infantil tinham sido, a nosso ver, discretas e isoladas, contribuindo pouco para que houvesse uma formação com base sólida e comum, sobretudo, porque esse segmento ainda não fazia parte da educação básica. A LDBEN, por ser uma lei que se refere especificamente sobre a educação, contém um capítulo específico destinado à Educação Infantil, que apresenta, com detalhes, várias questões referentes ao atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos.

Essa lei promoveu significativa valorização desse segmento ao reconhecê-lo como a primeira etapa da educação básica, fazendo com que as instituições que atendem as crianças dessa faixa etária fossem inseridas na área da educação. Essa inserção na área educacional contribuiu para que se reconhecesse e lutasse para que as crianças de 0 a 6 anos pudessem receber uma educação adequada às especificidades de sua idade. Além disso, em decorrência dessa inserção, a formação exigida para os professores que atuam nesse segmento passou a ser a mesma dos professores que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Possibilitou, ainda, que os professores passassem a gozar do direito de receber formação inicial ou em serviço e, também, a serem valorizados quanto à contratação, ao salário e outros benefícios. Assim, com a LDB houve uma valorização na carreira dos professores da Educação Infantil, ao equipará-los aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, esses professores começaram a usufruir do direito a um plano de carreira e dos proventos voltados para a categoria, como o piso salarial para professores da educação básica pública instituído pela Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, ou seja, “[...] ser professor da primeira etapa da

educação básica é pertencer a uma categoria profissional definida, sindicalizada e, portanto, com espaço legítimo de reivindicação [...]” (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p. 16).

No que se refere ao *locus* dessa formação, a LDBEN determinou, em seu art. 62, que a formação dos professores da educação básica deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Vale ressaltar que a criação dos institutos superiores de educação e dos cursos normais superiores aconteceu devido à sua aprovação. Assim como outras determinações dessa lei, a definição do *locus* para a formação dos professores também provocou discussões e polêmicas. Houve, inclusive, um decreto presidencial que definiu em seu art. 3º, parágrafo 2º, que “[...] a formação dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores [...]”. Essa definição provocou diversas manifestações, levando o governo a editar o Decreto n. 3.554/2000, e substituir a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”. Essa lei determinou, também, que todos os profissionais que atuam diretamente com crianças em creches ou pré-escolas (sejam professoras/professores ou auxiliares) deveriam ter formação específica na área até o final da “Década da Educação” (1997-2007).

A universidade como *locus* de formação foi defendida tanto pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) quanto pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Apesar da formação em nível superior constituir um ideal a ser buscado, Diniz Pereira (2011) afirma que, ao estabelecer essa urgência em qualificar um grande número de professores sem os devidos investimentos financeiros por parte do governo, e em estipular um prazo, a lei contribuiu para “[...] resgatar e reviver cenários marcados pela improvisação, aligeiramento e desregulamentação [...]” (DINIZ PEREIRA, 2011, p. 111). Embora a LDBEN tenha estabelecido que a formação dos professores para a educação básica deverá acontecer em nível superior, essa orientação provocou muitas discussões e diferentes interpretações. Se, por um lado, essa deliberação pareceu apontar para um avanço em direção à profissionalização da área; por outro, ela retrocedeu ao admitir que, para a Educação Infantil, a formação mínima poderá ser em nível médio, na modalidade normal. A aceitação desse curso como formação mínima para atuar na Educação Infantil, a constatação de um número expressivo de professoras e professores sem essa formação mínima e, ainda, a necessidade de mais recursos humanos para atuar nesse segmento de ensino têm feito surgir iniciativas no cenário da educação brasileira que parecem retroceder à década de 1990. Dessa

forma, percebemos a retomada das “velhas concepções”, que sempre acompanharam esse segmento, como a secundarização, o preconceito e o desprestígio.

Para Carvalho e Carvalho (2008, p. 8), o tratamento diferenciado na formação dos professores faz reacender concepções preconceituosas que sempre se relacionaram com a área, “[...] como a de que tal trabalho não requer de seu profissional um preparo específico consistente, bastando, para exercê-lo, ter alguns daqueles atributos de mãe ou mesmo da jardineira de Froebel [...]”. Segundo Amude e Silva (2008), era meta do educador Froebel a formação de mulheres, chamadas de jardineiras, para que pudessem trabalhar com as crianças. Ele acreditava que as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação. Elas cuidavam das crianças tal qual se cuida de um jardim. Essa mulher devia ser também mãe, símbolo do afeto e do cuidado. Froebel dava grande importância à família. As jardineiras tomavam a frente de todo o processo. Sua proposta se expandiu por inúmeros países e levou contribuições para a Alemanha, Ásia e América. A educação da criança, para Froebel, era vista como ponto crucial para o desenvolvimento da sociedade capitalista. A criança, em contato com a natureza, entrava em contato com o Deus na natureza e com as leis desta. Para ele, isso era um pré-requisito para a harmonia do viver em sociedade.

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2001),

[...] a sociedade brasileira almeja por uma definição de políticas de formação de profissionais da educação que contribuam para qualidade da formação do cidadão. Atualmente, as propostas que visam a dar respostas a essa demanda podem ser agrupadas em dois projetos distintos: Um, visto sob a lógica do poder constituído, que prioriza as políticas do Banco Mundial e procura adequar a formação desses profissionais às demandas do mercado globalizado, reproduzindo modelos de Reformas Curriculares implantadas em outros países. Ou seja, o modelo técnico-profissional centrado em abordagens por competências; outro, pautado na lógica dos movimentos sociais, que defende a formação do profissional da educação de forma contextualizada e em consonância com os problemas sociais mais amplos - incluindo-se aí a crise por que passa a profissão-, levando em conta as especificidades dos projetos pedagógicos das instituições, bem como a produção teórica advinda destas, depois de socializadas e aprovadas nos encontros de educação.

Outro ponto importante é apresentado por Campos (2006), ao explicar que a exigência pela formação em nível superior tem levado os sistemas de educação, especialmente as creches,

a buscarem “subterfúgios” –por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito de formação prévia.

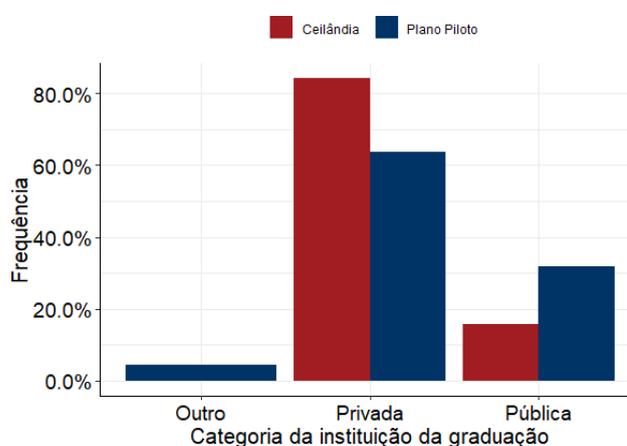
Para Kramer, Nunes e Corsino (2011),

Trabalhar em creches e pré-escolas exige dos professores conhecimento do desenvolvimento infantil, de questões curriculares e pedagógicas, da função cultural e social da creche e da escola relevantes para a elaboração de propostas pedagógicas, organização do tempo e espaço, planejamento e registro de atividades, acompanhamento de cada criança e dos projetos realizados, da relação com as famílias e comunidade, aspectos complexos que demandam formação [...]. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 81).

Esses aspectos apontados pelas autoras evidenciam a necessidade de professores qualificados e com formação especializada para oferecer uma educação de qualidade na Educação Infantil, os quais, segundo Campos, Füllgraf e Wiggers (2006 p. 100), é “[...] um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos [...]”.

No que se refere à formação inicial dos sujeitos da pesquisa, todos eles têm nível superior, haja vista que essa é uma condição de ingresso no Magistério Público na SEEDF. Observando o *Gráfico 12*, notamos que mais de 60% e mais de 80%, respectivamente, em relação ao grupo do Plano Piloto e da Ceilândia, se graduaram em instituições privadas. Menos de 5% dos professores graduados vinculados ao Plano Piloto terminaram a graduação em instituições de outra categoria. O restante dos dois grupos graduou-se em instituições públicas.

Gráfico 12 – Categoria da instituição da graduação.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

Interessante trazer o depoimento da Professora Maria do Carmo, que tem 25 anos de carreira docente na SEEDF, ao relatar que: “[...] eu já fazia Pedagogia quando eu passei no concurso da Secretaria, porque naquela época aceitava, porque era para nível médio o concurso [...]”. Assim como a professora Maria do Carmo, outras professoras com mais tempo de carreira ingressaram na SEEDF, com a formação em nível médio e, posteriormente, tiveram a formação em nível superior.

Embora essa necessidade da formação inicial esteja comprovada, consideramos ser a situação da formação desses professores ainda crítica no Brasil. O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10172, aprovado em 09 de janeiro de 2001, apontou que, naquele ano, ainda havia professores sem formação mínima – nível médio – atuando na Educação Infantil: cerca de 11.349 professores estavam em creches e 17.604 atuavam em pré-escolas. Para reforçar as noções sobre o nível de escolaridade dos professores da Educação Infantil, trazemos os dados quantitativos de uma consulta<sup>36</sup> realizada no ano de 2011 – envolvendo 53 instituições<sup>37</sup>, que atendem a Educação Infantil de quatro Estados brasileiros (Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul) –, ao apontar que, quanto à escolaridade dos professores, mais de 10% tem escolaridade muito baixa, sendo analfabetos ou não tendo completado o Ensino Fundamental; indicando que, quase um quinto, do total de 430 sujeitos da pesquisa, não conta com escolaridade suficiente para preencher o requisito mínimo legal para professores de Educação Infantil: o curso de Magistério no Ensino Médio. E, no relatório mais atual sobre o PNE(2014/2024), referente ao 2º ciclo de monitoramento das metas, publicado em 2019, observamos por meio dos indicadores da Meta 15 a indicação de que a proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam, houve crescimento de 4,4 pontos percentuais, no período de 2013 a 2016, em nível nacional. A Meta 15

[...] tem por objetivo assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, por meio de uma política

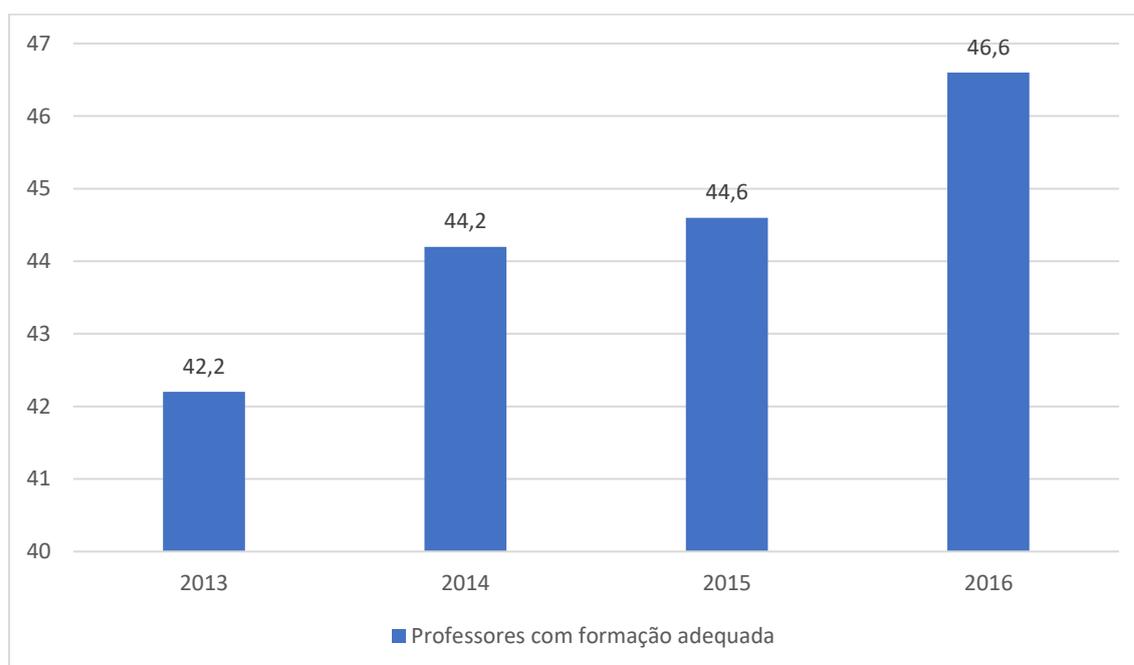
<sup>36</sup>A consulta, intitulada: *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*, foi realizada em três regiões brasileiras (Nordeste, Sudeste e Sul), visando cobrir diferentes realidades geográficas, sociais e culturais. Realizada por uma equipe de pesquisa com competência já acumulada no campo da Educação Infantil, ela teve como proposta colher dados sobre as percepções existentes a respeito da qualidade da Educação Infantil e contribuir para uma reflexão sobre esse tema nos bairros onde essas instituições estão inseridas e entre os grupos que atuam nesse segmento.

<sup>37</sup>As 53 instituições sujeitas da pesquisa foram compostas por creches e pré-escolas públicas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares. Foram incluídas na pesquisa creches, pré-escolas, centros de Educação Infantil, classes anexas a escolas de Ensino Fundamental e classes isoladas de Educação Infantil consideradas como anexas a estabelecimentos de ensino próximos.

nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios [...]. (BRASIL, 2019, p. 253).

No *Gráfico 13*, a seguir, apresentamos um recorte dos resultados gerais dos indicadores, enfatizando o indicador 15<sup>a</sup>, que apresenta a proporção de docências da Educação Infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam e cuja meta é 100% das docências da Educação Infantil, com professores com formação superior adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.

Gráfico 13 – Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15A Brasil – 2013-2016.



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Diretoria de Estudos Educacionais/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Dired/Inep) com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2016).

Na *Tabela 11*, apresentamos os indicadores em nível nacional, regional e os estados da Região Centro-Oeste, por ser esta a região do nosso lócus de pesquisa. Os dados apontam uma progressão nos resultados do Indicador 15A (Indicador 15A: Proporção de docências da Educação Infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam), em todas as regiões, ainda que em ritmos diferentes. Em nível nacional, o crescimento foi de 4,4 pontos percentuais (p.p) como já mostrado no *Gráfico 13*.

Quanto às regiões, notamos que o maior incremento percentual aconteceu nas Regiões Norte e Nordeste, que passaram de 39,4 para 45,8 e 29,4% para 35,8%, respectivamente, progredindo 6,4 p.p. A região com o menor crescimento percentual foi a Centro-Oeste, 1,7 p.p, que galgou de 53,1% para 54,8%, mas se manteve como a região com o maior percentual, entre as demais. Dentro da Região Centro-Oeste destacamos o DF, que teve um aumento de 1,8 p.p, crescimento percentual próximo da sua região (1,7 p.p). Dentre os três estados da Região Centro-Oeste (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás) e o Distrito Federal, esse último é o único que apresenta um percentual abaixo de 50% ao longo do período (2013-2016) e o segundo menor p.p. O menor p.p. foi observado no estado de Mato Grosso do Sul, com um declínio de 1,9, enquanto os estados de Mato Grosso e Goiás tiveram aumento percentual. Vale ressaltar que, dentre os vinte e seis (26) estados e o DF, apenas nove alcançaram a marca de 50% de docências com formação superior considerada adequada à área em que atuam: Rondônia (66,7%), Amazonas (54,3%), Rio Grande do Norte (51,3%), Espírito Santo (54,9%), São Paulo (58,9%), Paraná (54,3%), Mato Grosso (63,2%), Mato Grosso do Sul (53,3%) e Goiás (54,8%). Esses dados evidenciam ser elevado o contingente de turmas de Educação Infantil que não contam com profissionais devidamente formados, em nível superior, para o exercício da docência.

Tabela 11 – Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15A – Brasil, regiões e estados do Centro-Oeste – 2013-2016.

<b>Brasil/ Região e Estados do Centro Oeste</b>	<b>Educação Infantil</b>				
	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>p.p</b>
<i>Brasil</i>	42,2	44,2	44,6	46,6	4,4
<i>Norte</i>	39,4	41,8	42,6	45,8	6,4
<i>Nordeste</i>	29,4	32,0	33,3	35,8	6,4
<i>Sudeste</i>	45,8	47,5	47,8	49,7	3,9
<i>Sul</i>	45,3	46,5	46,4	48,5	3,2
<i>Centro - Oeste</i>	53,1	54,2	53,8	54,8	1,7
<i>DF</i>	45,2	46,7	45,5	46,0	1,8
<i>Goiás</i>	50,4	53,0	53,1	54,8	4,4
<b>Mato Grosso</b>	60,4	62,3	61,7	63,2	2,8
<b>Mato Grosso do Sul</b>	55,2	54,1	53,6	53,3	- 1,9

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A aprovação da LDBEN suscitou, ainda, discussões, bem como a elaboração de documentos visando regulamentar alguns critérios para garantir a qualidade do ensino na

Educação Infantil. Destacamos o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*, elaborado pelo Ministério da Educação, em 1998, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 1999.

O RCNEI foi elaborado com o objetivo de orientar o trabalho educativo do professor e consistiu na primeira proposta curricular oficial destinada à Educação Infantil. Contudo, sua elaboração foi marcada por “atropelamentos” e pela falta de consenso na área sobre a elaboração desse documento, naquele momento.

Segundo Cerisara (1999),

[...] a Educação Infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de Educação Infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam que o fato de a Educação Infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas [...]. (CERISARA, 1999, p. 44).

A autora ressalta, ainda, que o RCNEI não deve ser visto como um material obrigatório para orientar o trabalho educativo dos professores, visto que nenhuma instituição educativa deve se subordinar a ele. Ao contrário disso, para ela, tal documento deve ser lido como um material de apoio que, assim como tantos outros, contribui para a reflexão dos professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos.

Já as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)* devem ser seguidas, na avaliação de Cerisara (1999), pois apresentam as diretrizes obrigatórias que guiam todas as instituições de Educação Infantil, as quais, de forma clara, definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar, como: Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; e Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. Apresenta, ainda, a proposta de um currículo

[...] concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo

a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade [...]. (CERISARA, 1999, p. XX).

Nessa perspectiva, um currículo que se relaciona com a formação integral da criança e que deve ser aplicado pelos professores em seu fazer pedagógico. Sabemos que essas metas implicaram em formações aligeiradas e fragilizadas, pois o prazo estipulado (5 anos para concluir o Ensino Médio e 10 anos para concluir o Ensino Superior) implicou no retorno escolar dos profissionais de Educação Infantil, que não haviam concluído o Ensino Fundamental e Médio. E implicou, também, na busca por programas supletivos especiais, e por programas de formação em serviço.

Rosemberg (1994), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Campos (2006) compartilham o fato de que a formação dos professores da Educação Infantil se destaca como um dos aspectos mais importantes para que a qualidade no ensino seja garantida. Porém, os cursos de formação de professores reservam pouco espaço em sua grade curricular para trabalhar com o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, reservando mais espaço para trabalhar com os conteúdos e metodologias de ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental. Na grade curricular dos cursos de Pedagogia, as disciplinas referentes a Educação Infantil aparecem discretas, com apenas uma disciplina obrigatória, um estágio – podendo estar na relação das disciplinas optativas. Não podemos esperar que a formação continuada e as experiências abordem toda a complexidade existente no trabalho com a Educação Infantil, ainda na formação inicial é preciso apresentar e desenvolver discussões a respeito do trabalho docente e do fazer pedagógico nesse segmento de ensino, a ludicidade como um elemento que deve permear as diversas atividades, o movimento, a fantasia, a leitura, a concepção de infância e criança, a história da Educação Infantil, o desenvolvimento e as necessidades das crianças, as políticas, os direitos e as práticas que envolvem essa área.

Cumpramos ressaltar que a responsabilização pela qualidade da Educação Infantil não está relacionada apenas à formação dos professores, uma vez que a qualidade é um somatório de aspectos que deve considerar, também, investimentos na estrutura física das escolas, materiais pedagógicos adequados, espaços apropriados para atender essa faixa etária, participação da família, entre outros, ou seja, uma implicação simultânea de fatores.

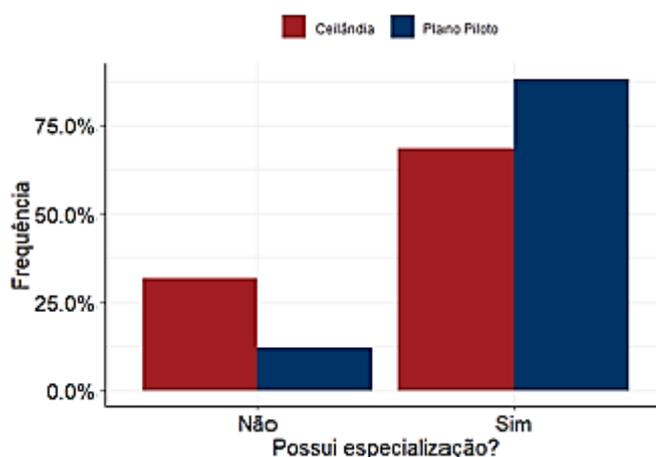
Por formação de qualidade, compreendemos que seja uma atividade que busque formar o professor para a emancipação humana, que seja pautada em uma perspectiva crítica e política, mas também filosófica e cultural. Uma formação, segundo Curado Silva (2011), que traga em sua essência a indissociabilidade da teoria e da prática na práxis. Uma formação de qualidade, segundo entendemos, implica, ainda, em levar o professor a compreender o porquê ele age de

determinadas formas; a compreender que algumas ações docentes foram naturalizadas, mas não quer dizer que são adequadas e corretas; a questionar as avaliações externas; a buscar saber o que está por trás das apostilas e dos materiais didáticos; a duvidar e questionar as propostas e/ou programas e políticas elaboradas sem a participação dos professores; a entender que muitos dos problemas cotidianos da escola devem ser mediados pelas condições de trabalho docente, para que não se sintam culpados e responsabilizados. E, ainda, que muitos dos impasses que são entraves na educação estão relacionados a fatores que vão além da escola, como as condições socioeconômicas e culturais dos alunos.

Quanto a formação continuada, reconhecemos que o trabalho docente na Educação Infantil demanda e merece formação, permanente e específica, que proporcione aprendizado sobre as diversas dimensões desse segmento de ensino e de seus sujeitos. Além disso, que busque proporcionar o contato desses profissionais com a literatura atual – resultados de pesquisas, acompanhamento e discussão sobre as legislações que os afetam – para que essa formação seja espaço de apropriação e produção de conhecimentos, espaço e tempo de conscientização, movimentação de pensamentos e proposição de ações; e, também, espaço de fortalecimento de luta por uma Educação Infantil que tenha seus profissionais valorizados e qualificados e, conseqüentemente, crianças sendo atendidas integralmente nas diversas esferas que afetam seu desenvolvimento motor, intelectual, cultural, artístico etc.

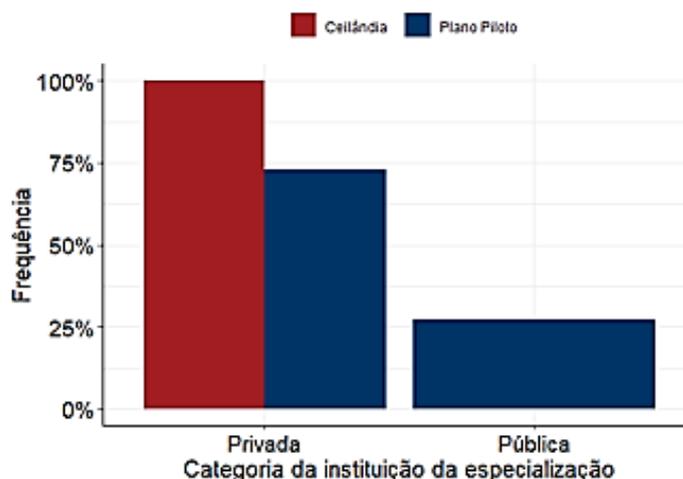
Observamos, nos *Gráficos 14 e 15*, que a maioria absoluta do grupo do Plano Piloto e pouco menos de 75% do grupo da Ceilândia possui especialização, e cerca de 75% do primeiro grupo e 100% do segundo especializaram-se em instituições privadas.

Gráfico 14 – Percentual de professores que possuem especialização.



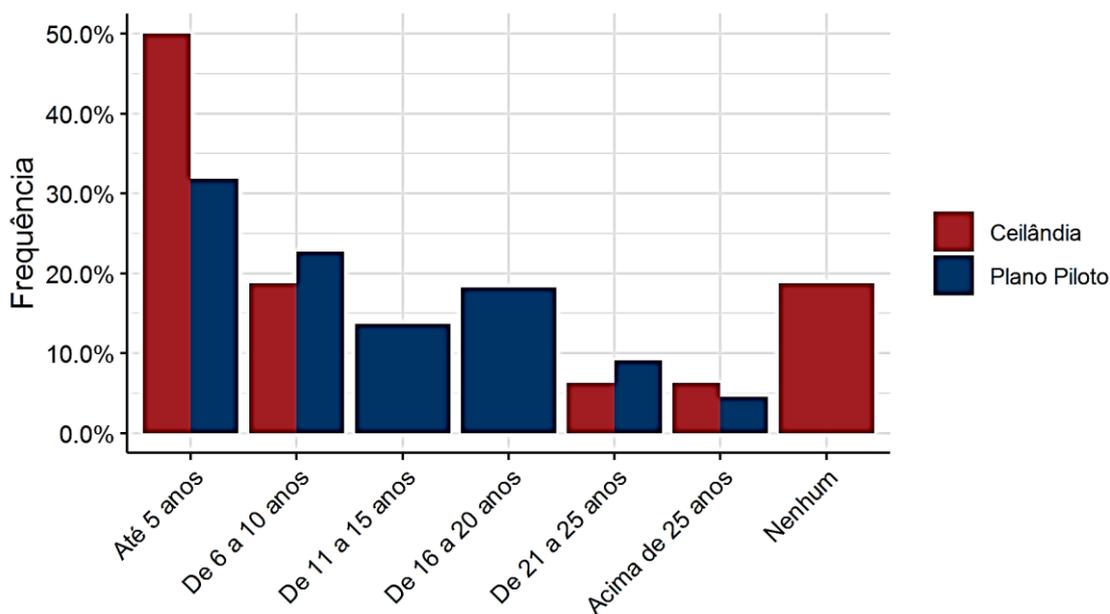
Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

Gráfico 15 – Instituição da especialização.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

Gráfico 16 – Momento da vida profissional em que a formação continuada foi mais importante para o trabalho pedagógico.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

Quanto ao momento da vida profissional em que formação continuada foi mais importante para o trabalho pedagógico, de acordo com o *Gráfico 16*, 50% dos professores que trabalham na Ceilândia tiveram o ápice de importância da formação continuada entre os 5 primeiros anos da área da profissão, 20% desses professores que atuam fora do Plano Piloto

tiveram esse ápice entre 6 a 10 anos de atuação, outros 20% nunca perceberam significância nesse tipo de aprendizado ou nunca o fizeram, o restante considerou o tipo de estudo mais importante após 20 anos de trabalho. Já entre os professores que trabalham no Plano Piloto, cerca de 50% acharam que a formação continuada foi mais importante nos 10 primeiros anos de profissão, enquanto cerca de 45% viram mais importância entre 11 a 25 anos de docência, o restante percebeu essa importância depois dos 25 anos de docência. Vale ressaltar que apenas professores da Ceilândia responderam “nenhum” para essa questão.

O maior percentual de importância da formação continuada entre os cinco (5) primeiros anos nos remete a Marcelo Garcia (1999, 2009), Lima (2006, 2011), Cardoso (2013), Monh (2018) e Souza (2018), os quais, em seus estudos, apresentam a complexidade do início da carreira docente. Um momento marcado por muitas angústias, descobertas, desafios, tentativas do tipo “erro e acerto” e, ainda, como um momento em que o professor vive um “choque de realidades”. Os desafios no início da docência geram sentimentos contraditórios, ora satisfação, realização e alegria, ora incertezas, medo e tristeza, que são revelados de diferentes formas e em diferentes situações. Assim, com a formação continuada, os professores buscam encontrar direcionamentos, trocas entre os pares, socialização e conhecimentos para amparar essa fase desafiante e complexa.

Nas entrevistas, as professoras ressaltaram a formação continuada oferecida pela SEEDF, por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE, e a formação que acontece nas coordenações coletivas, em reuniões internas na escola.

As formações continuadas oferecidas pela SEEDF estão previstas na Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reforça a importância da implantação dos planos de carreira visando a valorização dos profissionais da educação; e, em seu art. 67, ao estabelecer que tanto os estatutos quanto os planos de carreira devem se preocupar em oferecer boas condições de trabalho aos docentes; propor a progressão na carreira, considerando a titulação e a avaliação de desempenho; assegurar o ingresso no magistério por meio de concurso público; promover aperfeiçoamento profissional, garantir o piso salarial e organizar uma carga de trabalho que reserve um tempo para os estudos, planejamento e avaliação no ambiente de trabalho.

Dessa forma, observamos que na SEEDF busca-se atender a essa lei nacional por meio da *Lei n. 5.105, de 03 de maio de 2013*, que reestrutura a carreira do Magistério Público do Distrito Federal. No que se refere à qualificação profissional, a lei aponta que, aos servidores em estágio probatório, devem ser oferecidos curso de integração à carreira Magistério Público

e programas de acompanhamento e avaliação. E para os servidores em exercício devem ser proporcionados programas de formação continuada, sem prejuízo das atividades pedagógicas, com o objetivo de reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, os programas de formação continuada devem ser oferecidos, com base em levantamento prévio das necessidades e prioridades da Secretaria de Estado de Educação, pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), por entidade de classe ou instituição externa, preferencialmente pública, aprovada em processo de credenciamento, e devem ser realizados no horário de trabalho do servidor. Ainda sobre a qualificação, fica garantido, anualmente, o afastamento remunerado de, no mínimo, um por cento dos servidores ativos para a realização de cursos de mestrado ou de doutorado, a título de formação continuada, respeitados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração, garantida a remuneração do cargo, percebida no ato do afastamento. Esse afastamento remunerado, também se difere da realidade de outros estados. Em alguns estados, sabemos que o professor pode se afastar para realizar o mestrado e/ou doutorado, mas esse afastamento é sem vencimento. E após retornar à escola, ele deve permanecer pelo mesmo período que ficou afastado, sem poder pedir a exoneração.

Sobre o funcionamento dos cursos oferecidos pela EAPE e dos benefícios que eles trazem para carreira, as professoras Maria do Carmo, Graça e Melide apontam informações interessantes.

Segundo a professora Maria do Carmo,

*[...] a EAPE todo semestre oferece os cursos. No site oferece e a gente tem a oportunidade de escolher aqueles cursos que melhor agrada, aquele que atende, aquele que a gente quer no momento. A gente pode fazer, mas não é obrigatório, não. [...] Através dos cursos que pulamos as barreiras. São 180 horas de curso que devemos ter. No meu caso, eu não pulo mais barreira, porque eu vou fazer 25 anos agora em junho, então eu não pulo mais. Mas ano passado eu fiz um curso, porque eu queria trabalhar ciências com a minha turma e aí ofereciam um curso de ciências com Simão de Miranda e eu fiz.”*

A professora Graça complementa reforçando a questão sobre “pular barreira”, o número de horas para receber o certificado e quem são os responsáveis pelos cursos.

*Os cursos da EAPE são livres, mas de tempos em tempos, você tem que ter um certificado de 180 horas para você pular barreira, mas isso é de cinco em*

*cinco anos você tem que ter um certificado 180 horas, você pode fazer até online se você quiser. Geralmente os cursos da EAPE são de 180 horas, mas tem curso de 120. Mas têm outros que é online que você pode fazer, se for reconhecido pelo MEC, você podem fazer em outros espaços também sim, mas se for reconhecido pelo MEC. Hoje está mais restringido, já foi mais livre. [...] são muito bons, eu adoro. São feitos por professores da rede, da UnB, são professores muito bons.*

O “pular barreira” que as professoras Maria do Carmo e Graça se referem é a progressão do servidor na carreira do Magistério Público, e essa acontece de forma vertical e horizontal. A progressão vertical ocorre de duas formas: por tempo de serviço e por formação continuada. E a progressão horizontal deve ser requerida pelo servidor, mediante apresentação de diploma de graduação, certificado ou título de especialização, mestrado ou doutorado, e sua vigência dá-se a partir do primeiro dia do mês subsequente ao mês em que foi requerida.

A formação continuada para os professores da SEEDF também acontece internamente, nos momentos dedicados a coordenação coletiva, como já apresentado na Introdução desse trabalho e exemplificado por meio do *Quadro 6*, que apresenta a distribuição dos horários de Regência e Coordenação Pedagógica. Dessa forma, os professores têm um período durante a semana dedicado aos estudos coletivos, sobre uma temática por meio da qual estão sempre

*[...] se reciclando, se reformando através da própria EAPE que é da Secretaria de Educação e da própria escola que tem as formações nas quartas-feiras, que são as reuniões coletivas que às vezes a própria Regional manda ou a escola vai vindo de acordo com a necessidade da escola da demanda qual é a dificuldade [...] (Professora Sueli, 5 vp).*

Para essa professora, a sua “[...] prática mudou muito por conta das formações que o GDF oferece, pois trabalha muito com a gente na coordenação, quanto fora também [...]”. Já, para a professora Melide (26 vp) “[...] a formação continuada que traz mais retorno para o seu trabalho pedagógico são as formações internas mesmo, dentro da escola. Se a gente for pensar em nível de Regional é mais na escola que essa preparação acontece [...]”.

Para Curado Silva e Cruz (2020),

Formação continuada como processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Possibilitando ampliar, repensar os sentidos e significados desta prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. Tal processo permite identificar e explorar limites e

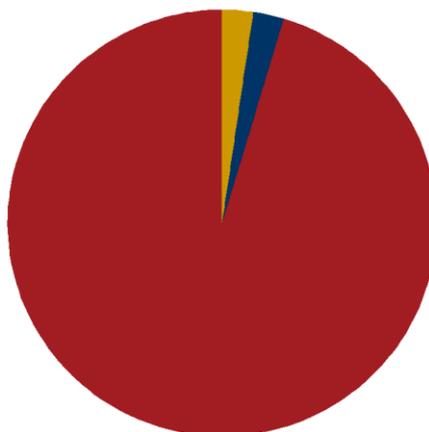
possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições. A formação contínua visa a reelaboração a partir da análise crítica do real, os saberes, as técnicas, as atitudes, a ética e o ato político necessárias ao exercício da atividade docente [...]. (CURADO SILVA e CRUZ, 2020, p.24).

Estar em constante formação, ter acesso a formação continuada, seja dentro ou fora da escola, deveria ser uma realidade para todos os professores e profissionais que estão envolvidos com a Educação Infantil do DF, e também de todos os estados brasileiros, uma vez que consideramos que esses profissionais precisam estar em contínuo processo de formação e, uma vez que essa modalidade de formação se apresenta na LDB como um direito do professor e instrumento de valorização profissional, sendo inclusive assegurada nos estatutos e planos de carreira do magistério público (Art. 67). Ainda, nesse artigo, são apresentados os princípios orientadores da valorização do magistério, que incluem: o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho. Ao mesmo tempo em que esses princípios sinalizaram uma conquista para os profissionais da educação, ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade quanto a oferta de programas de formação continuada, tornando-se uma política pública, evidenciou lacunas ao não expressar orientações sobre os procedimentos para esse tipo de formação, uma vez que apenas ter prerrogativa legal não é o bastante para que seja garantida. Para Oliveira (2007, p. 110), “[...] as conquistas mais importantes da LDB 9394/96 têm tido efeito limitado e, às vezes contraditório, em razão de condições objetivas que não se encontram asseguradas [...]”.

Na SEEDF, os professores têm espaço de estudo coletivo, por meio do horário da coordenação, a grande maioria (95,35%) dos sujeitos da pesquisa trabalha exclusivamente em apenas uma escola com dedicação exclusiva e em um regime de trabalho de 40 horas semanais, como mostra o *Gráfico 17*, horário de coordenação individual para a realização de planejamento etc.; em outros estados brasileiros os professores não dispõem dessas condições de trabalho, o que leva à formação continuada a ser uma sobrecarga para os professores.

Gráfico 17 – Número de escolas em que trabalha.

Quantas escolas/instituições trabalha: ■ Apenas nesta ■ Três ■ Em quatro ou mais



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

O *Gráfico 17* mostra que a grande maioria (95,35%) dos professores trabalha em apenas uma escola ou instituição, 2,33% trabalham em três e 2,33% trabalham em quatro ou mais. De acordo com a Lei n. 5.105, de 03 de maio de 2013, que reestruturou a carreira do Magistério Público do Distrito Federal, no Capítulo II, que trata da organização e, mais especificamente, a Seção V, que aborda a carga horária, temos no art. 9º a indicação que carga horária de trabalho do servidor da carreira Magistério Público do Distrito Federal pode ser de vinte horas semanais em um turno ou quarenta horas semanais em dois turnos, e que essa carga horária deve ser expressa no termo de posse do cargo efetivo. No art. 10º é assegurado ao professor de educação básica, em regência de classe nas unidades escolares, os percentuais mínimos de coordenação pedagógica, sendo 33% para regime de trabalho de vinte horas semanais e 37,5% para regime de trabalho de quarenta horas semanais, devendo o período de coordenação pedagógica ser dedicado a atividades de qualificação, formação continuada e planejamento pedagógico.

Discutir o encontro dos professores da infância significa perceber uma contradição entre a busca da formação consciente e a necessidade imediata de uma formação possível, mas que se torna na vivência de uma profissão. É também deixar de lado a maternagem e assumir uma postura de autoafirmação enquanto profissional da Educação Infantil, podendo o educador observar que o seu perfil se constrói no cotidiano, no ambiente escolar, na prática pedagógica,

no convívio social, nas suas concepções de mundo, de educação, de prática, enfim, em um movimento dialético de cunho individual e social, centrado no trabalho docente.

## 2.1 Ser professora/professor na Educação Infantil

No que se refere ao núcleo de significação “Ser professor na Educação Infantil”, percebemos na fala dos professores que há um encantamento com as crianças, ainda que romantizado e idealizado, que envolve o jeito amoroso de ser das crianças, o reconhecimento e a valorização de que as crianças pequenas são mais receptivas para aprender, são gratas por tudo de diferente que os professores proporcionam e demonstram evolução rápida nas aprendizagens. Há, ainda, uma identificação com o segmento de ensino, definido pelos sujeitos da pesquisa, como se sentir bem e se encontrar na Educação Infantil, conforme exposto no relato da professora Maria do Carmo (25 vp): *“Nossa, me encontrei! É aqui que eu quero ficar”*; da professora Sueli (5 vp): *“eu vou ficando aqui na Educação Infantil, até porque é onde eu me encontro, é onde eu mais gosto”*; da professora Cida (14 vp): *“eu me encontrei na Educação Infantil”*; e da professora Eunice (9 vp): *“o mais importante é eu estar feliz comigo mesma e eu sei que o meu lugar é na Educação Infantil”*. E há, também, um reconhecimento com a proposta pedagógica da Educação Infantil, que envolve os projetos, o lúdico, o tempo e os espaços para as atividades pedagógicas voltadas para essa faixa etária. Junto a isso, há uma valorização conferida pelos próprios professores sobre a importância da Educação Infantil no desenvolvimento social, psíquico, motor, cognitivo, afetivo e cultural das crianças. E ainda, relacionado aos profissionais da Educação Infantil, há questões que se remetem ao preconceito com o segmento de ensino, apontando-o como menos importante, menos valorizado e prestigiado socialmente, atrelado a questões da feminização e “dom”.

Assim, percebemos na fala dos professores que a escolha pela profissão e pelo segmento de ensino, e a vontade de permanecer na Educação Infantil, são fatores que estão atrelados a figura da criança pequena e tudo que ela representa e traz para eles em forma de carinho, reconhecimento, verdade, cumplicidade, motivação para aprender etc.; para a professora Melide (26 vp), *“as crianças que são nosso real motivo do trabalho”*. E, nos relatos abaixo, notamos o quanto alguns professores engrandecem “os pequenos” e justificam que com eles o trabalho é “mais gostoso, mais prazeroso, mais encantador”.

*[...] realmente eu me identifiquei muito com essa faixa etária de crianças. Eu acho eles muito sinceros, eles são muito carinhosos, são coisas que a gente perde a medida que as crianças vão ficando mais velhas eles vão perdendo*

*isso. Eu me sinto mais à vontade com as crianças menores [...] (Professora Ilma, 9 vp).*

*[...] Sempre gostei de trabalhar com os meninos pequenos, até porque eu tenho um sobrinho pequeno aí junta essa vontade minha de brincar com os meninos e de aprendizagem é o que eu gosto de atuar por conta da faixa etária que eu acho que é mais gostoso, mais prazeroso [...]. (Professora Sueli, 5 vp).*

*[...] com os pequenos é mais encantador. [...] porque eles são muito carinhosos, são muito receptivos, eles são muito abertos aquilo que você tem que trazer [...]. (Professora Antonieta, 1 vp).*

Percebemos, ainda, que as características afetuosas que os professores observam nas crianças são exaltadas por muitos sujeitos da pesquisa, incluindo a motivação pela escolha da profissão e para estarem nesse segmento de ensino, como no relato da professora Eunice, que diz que:

*[...] eu sempre fui apaixonada por crianças. Então, sempre que me perguntavam “qual profissão você vai escolher?”, eu sabia que seria uma coisa voltada para as crianças. E na hora de escolher os cursos para fazer, eu vi que eu mais me identificava com Pedagogia. Eu comecei o curso de Pedagogia e fui me interessando cada vez mais durante o curso mesmo. E na igreja que eu frequentava, eu já era catequista, já trabalhava com crianças e eu já gostava desse contato com eles. No ensino médio eu já tinha essa certeza. E escolhi Pedagogia no vestibular e fiz o curso de Pedagogia na UnB. Quando iniciei o curso a certeza foi reforçada e foi só se confirmando. Em nenhum momento eu tive dúvida. Eu sempre tive certeza de que era isso que eu queria [...]. (Professora Eunice, 9 vp).*

Para outras professoras, o trabalho com crianças é permeado de carinho e cumplicidade, elas expressam o quanto as crianças são carinhosas em suas demonstrações afetuosas e se sentem bem de estarem nesse segmento de ensino. Para a professora Silvana (1 vp), “[...] as crianças são receptivas, sensitivas. [...] com as crianças pequenas é totalmente diferente, você viu, é esse carinho. São verdadeiras. Nossa! todo dia eu recebo flores [...]”. A professora Maria de Lourdes (6 vp) reconhece a dependência das crianças pequenas, o excessivo “tia, tia, tia”, mas ressalta que em meio a essa sujeição predomina a afetividade na relação com seus alunos e aponta que:

*[...] tem aquela cumplicidade, aquele carinho, aquela troca, aquela coisa de você ensinar para aquele ser bem pequenininho. Da letrinha, do nome, das cores e você vê aquela troca de carinho, porque no início eles ficam meio*

*assim, arredios, né? E é mais aquele acolhimento, eu acho que esse entrosamento assim que eu sempre gostei.*

E o professor Duarte (1 vp) enumera diversas qualidades das crianças pequenas, enaltecendo o quão prazeroso e divertido é o trabalho com essa faixa etária, para ele:

*[...]elas estão na melhor fase, elas estão na fase mais espetacular, elas são mais engraçadas, elas são divertidas, elas são fofinhas, elas são adoráveis, elas são geniosas, elas são opiniosas, elas são desafiadoras ao mesmo tempo que elas são carinhosas, são bem afetuosas. Isso me encanta. Então, trabalhar com essa galera é um prazer e eu penso que eles também sentem.*

O professor Duarte (1 vp) está no primeiro ano de vida profissional na SEEDF e seus relatos apontam que ele tem a presunção de permanecer na Educação Infantil, e suas motivações também estão vinculadas às características que as crianças dessa faixa etária demonstram. Assim, o professor Duarte reitera em sua entrevista a vontade de permanecer na Educação Infantil, reconhecendo e exaltando que:

*[...] é uma etapa em que eu não pretendo me desfazer dela, em específico o primeiro período, 4 anos, porque para mim é a idade mais agradável de toda criança, assim, 4 anos, mais divertidos, eles são engraçados, eles são espertos, eles são menos maldosos, eles são criativos, são opiniosos, gostam de tudo o que você propõe e então, eu me divirto com eles em sala de aula, isso é o que me faz estar lá.*

Além do Professor Duarte, outros professores também expressaram fortemente o desejo de permanecerem na Educação Infantil e de ficarem neste segmento de ensino até se aposentarem, apresentando argumentações que se realizam na sala de aula e com “as minhas crianças”, evidenciando um sentimento de posse, cuja forma de se expressar evidenciou o desejo de cuidar, educar e de se comprometer com seriedade no trabalho educativo com as crianças.

*Não tenho desejo de sair não, nem de pegar direção, coordenação. Meu lugar é sala de aula. Eu já estive um tempo na coordenação junto com a Ana, mas a Ana que se realizou na coordenação. Eu olhava as turmas indo e ficava assim “ai... aquela era a minha turma”. Então, no ano seguinte eu falei “eu vou voltar para aonde é o meu lugar”. Foi só 1 ano de coordenação e eu falei “Não é pra mim não. Deixa eu voltar para a minha sala de aula, para as minhas crianças” [...]. (Professora Maria do Carmo, 25 vp).*

*[...] a convivência com as crianças, é o falar a língua deles, eles têm uma linguagem própria, né? De você entrar ali no muito deles.[...]vou querer terminar minha carreira com eles [...]. (Professora Cristina, 25 vp).*

No entanto, a vontade de permanecer na Educação Infantil vai de encontro com as questões de escolha de turma, já apresentadas nesse trabalho, pois os critérios de pontuação podem não contemplar determinados professores, especialmente os que têm uma contagem de tempo profissional menor. Assim, a professora Cida (14 vp) diz que: “[...] *podendo escolher eu permaneço na Educação Infantil, as crianças dão uma energia muito boa [...]*”.

Os relatos apresentados exprimem uma visão idealizada e romantizada de criança, como se todas pudessem desfrutar da infância como um momento consagrado a todas as formas de ludicidade, uma época singular da vida livre para sonhar, desprendida de responsabilidades e preocupações, onde a felicidade impera, como se fosse possível torná-la homogênea em qualquer tempo histórico e contexto social.

No entanto, segundo Ariès (1981), as imagens e concepções de infância são decorrentes de um gradativo processo histórico, no qual a idade se define por representações simbólicas e situações sociais que resultam em atitudes e comportamentos atribuídos a cada uma das idades ou fases da vida, evidenciando o caráter de construção histórica da infância por meio das suas diversas imagens e representações da infância. Em sua obra intitulada a “História Social da Criança e da Família”, o referido autor apresenta como as imagens e representações da infância ocorreram, desde a sociedade feudal, época em que não havia entendimento sobre a infância e, conseqüentemente, não havia separação entre o mundo das crianças e dos adultos, assim, tão logo a criança apresentasse algum desenvolvimento físico, ela era misturada aos adultos e sua socialização era feita pela prática neste meio, pela aprendizagem direta, no serviço doméstico.

O autor assinala que uma nova concepção e organização da família e a preocupação com a educação, a partir do século XVII, contribuíram para que as crianças saíssem do anonimato. Antes a casa era espaço tanto de moradia quanto de lazer e trabalho, não havia preocupação em ter espaços reservados para a privacidade, e a rua era uma extensão das moradias. A partir do século XVIII, com a separação entre os setores público e privado, advindas da consolidação do capitalismo, que trouxe em seu cerne a divisão de trabalho, a família passa a fazer parte dos espaços domésticos, a casa agora é espaço exclusivo de moradia. Junto a essa nova organização interna das casas, surgem as noções de intimidade, isolamento ao público e os pais passam a se responsabilizar pela formação e socialização das crianças, passando a vê-las como seres mais frágeis e que exigem um cuidado e proteção diferente da vida dos adultos. Junto a essa nova

concepção de cuidado com as crianças, Ariès (1981) destaca que as transformações religiosas e morais que doutrinavam a sociedade burguesa, nos séculos XVIII e XIX, trouxeram novas orientações que visavam poupar as crianças dos “segredos” da vida adulta, que envolviam assuntos relacionados a dinheiro, violência, doenças, morte e relações sexuais. No entanto, os diferentes contextos sociais, assolados por tamanha desigualdade de renda, impactam nas condições de moradia e organização interna delas, nem sempre podendo poupar as crianças dos “segredos” da vida adulta.

Dessa forma, percebemos que as condições materiais da classe que vive do trabalho e da burguesia impactam sobre o alcance ou não de uma infância pautada em concepções morais. E, somado as concepções morais da infância, o referido autor aponta a transferência da educação do espaço doméstico para o espaço escolar, que segundo ele era uma “[...] instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude [...]” (Ibid., p. 170). Além disso, uma instituição que inicia com privilégios de gênero, uma escolarização restrita aos meninos, independente da classe social. E, posteriormente, mesmo sendo ampliada, continuou pautada em privilégios, dessa vez, voltada para os filhos da burguesia, que podiam se dedicar a preparação para a vida adulta sem a preocupação de se envolverem com atividades produtivas. O autor ressalta que, embora, a partir do século XX, tenha ocorrido uma ampliação no atendimento escolar à diversas classes sociais, ainda assim os filhos da classe burguesa podem dedicar mais tempo aos estudos e os filhos das classes populares, por precisarem se envolver nas atividades produtivas, ficam menos tempo na escola.

Assim, a partir dessas contribuições de Ariès (1981), compreendemos que a imagem da criança é afetada pelo momento histórico e pelas condições sociais e materiais. A homogeneidade e universalidade da infância não se sustentam diante das realidades concretas, tão divergentes, em nossa sociedade. Tossato e Portilho (2014) afirmam que:

Essa imagem idílica da infância origina paradoxos e contradições, que tensionam as relações das professoras com as crianças, oscilando entre a "verdadeira" ideia de criança e infância e sua "subversão", ou seja, entre uma criança idealizada, romanceada e mitificada, cuja imagem fundante e simbólica é a da pureza, da inocência, da ingenuidade e da verdade, e a das crianças em sua concretude, em suas múltiplas e diversas faces, condições e produções [...]. (TOSSATO; PORTILHO, 2014, p. 171).

Logo, questionamos se os sujeitos da pesquisa continuariam colocando a criança no centro das suas motivações profissionais e se permaneceriam na Educação Infantil com crianças em situação de violação de direitos, envolvidas com o tráfico de drogas, vítimas da exploração

sexual e do trabalho infantil, crianças sofridas, sem interesse em aprender, que não veem motivo de estar na escola, que não se sentem pertencentes a escola, uma vez que essa se apresenta tão distante do seu mundo.

Nos relatos, a seguir, observamos que as professoras Cida, Antonieta e Sueli apontam o interesse e a curiosidade de aprender das crianças como o estímulo para estarem trabalhando na Educação Infantil, pois as crianças apresentam respostas rápidas ao trabalho que elas desenvolvem. Além disso, reconhecem que os avanços apresentados pelas crianças são frutos de um bom trabalho desenvolvido e percebem que os avanços marcam positivamente o trabalho docente.

*[...] eu gosto mesmo é de projeto e de estar com criança pequena, acho que elas são mais interessadas [...]. (Professora Cida, 14 vp).*

*O ambiente é novo, tudo que faço para eles é muito bom, eles estão querendo aprender. Um brinquedo novo de massinha que eu trago para eles é uma festa enorme, essa semana mesmo eu trouxe, e eu fui conversando que não tem pra todos, eu conversei assim: olha... Eles fizeram atividade de colorir, do lampião, e aí eu falei: “a gente... quem pintar, fizer bem caprichado, tem brinquedo novo”. Então eles ficam nessa curiosidade, eles querem, tudo para eles é muito instigante e o aprendizado deles é muito... assim... Então, todo dia a gente estar fazendo uma coisa nova, todo dia tem que pensar de um jeito, e eles também te instiga muito, perguntam muito, eles questionam muito, e é muito sem filtro, criança não tem filtro [...]”. (Professora Antonieta, 1 vp).*

*[...] Eu sempre me identifiquei, até porque os meninos são mais carinhosos mais afetivos com a gente. No final do ano letivo você pegar aquela criança ali com pouquíssimo bagagem de casa, aquele chororô e no final do ano... eu acho que assim...é onde a gente fala: realmente eu fiz um bom trabalho, porque tem criança que não sabe nem pegar no lápis [...]. (Professora Sueli, 5 vp).*

*[...]. esses avanços diários que eles vão dando, porque na Educação Infantil é mais bacana, a criança chega e no final do ano ela é outra, é outra completamente diferente, eles chegam com um jeito de bebê mesmo vindo do lar, eu pego do primeiro período, justamente porque eu gosto desse chegar na escola. E eles saem crianças independentes, que vão ao banheiro, que conversam, que transitam nesse ambiente com tranquilidade. Então essa mudança pra mim é muito marcante [...]”. (Professora Antonieta, 1 vp).*

Essa abertura para aprender, manifestada pela curiosidade e interesse, e na demonstração de que tudo que é oferecido é bem aceito e que algo “*novo que eu trago para eles é uma festa enorme*”, segundo a Professora Antonieta (1 vp), apontam que essas manifestações

afetuosas são importantes para que os professores se sintam motivados, mesmo reconhecendo que o trabalho docente não se faz apenas na relação afetiva entre professor e aluno, mas também na relação entre pares, na valorização do trabalho docente que envolve plano de carreira e salário, prestígio social e todas as questões que envolvem as condições de trabalho docente, as quais, também, apareceram nos relatos dos sujeitos da pesquisa, e que será discutido em um núcleo de significação que abordará especificamente esse indicador.

Esses relatos sobre as percepções de interesse e curiosidade em aprender das crianças, apontadas pelos professores como estímulo para escolherem a Educação Infantil, remete ao que Vázquez (1990) denomina de *prefiguração* e que Lukács (1972) chama de prévia ideação. Ou seja, os professores elaboram concepções prévias sobre as crianças e, ao longo do processo educativo, percebem que essas formulações, até então presentes apenas no pensamento, são realizadas, ocorrendo então a objetivação do seu trabalho. O professor se reconhece no seu aluno, vê o seu trabalho sendo objetivado, como em alguns relatos já apresentados, mas novamente destacados por elucidar bem esse conceito, “[...] *no final do ano letivo você pegar aquela criança ali com pouquíssimo bagagem de casa, aquele chororô e no final do ano... eu acho que assim...é onde a gente fala: realmente eu fiz um bom trabalho, porque tem criança que não sabe nem pegar no lápis [...]*” (Professora Sueli, 5 vp); e também para a Professora Antonieta (1 vp) “[...] *esses avanços diários que eles vão dando, porque na Educação Infantil é mais bacana, a criança chega e no final do ano ela é outra [...]*”. Observamos nesses relatos, e também em outros presentes nesse trabalho, que as professoras trazem consigo uma antecipação ideal sobre o trabalho com as crianças, idealizando-as mais curiosas, mais abertas a aprender, mais carinhosas e afetivas.

Para Vázquez (1990), essa prefiguração ideal do resultado real diferencia radicalmente a atividade do homem de qualquer outra atividade animal que, aparentemente, pudesse aparecer com ela. Sobre essa característica do trabalho, Marx (2002) aponta que o trabalho implica em ser desenvolvido exclusivamente pelos homens, e nos diz que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que

trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho [...]. (MARX, 2002, p. 211-212).

Assim, compreendemos, a partir de Marx (2002), Paulo Netto (2011), Lukács (1972) e Vázques (1990), que a objetivação do trabalho docente na Educação Infantil acontece quando o professor se sente realizado ao constatar que a criança está aprendendo e se apropriando dos conceitos, dos conteúdos e das atividades que são propostas a elas. Assim, ele se realiza, pois consegue ver seu trabalho objetivado, se reconhece no processo de aprendizagem e crescimento da criança e, ao mesmo tempo, torna-se capaz de compreender e de afastar-se, percebendo a autonomia da aprendizagem do outro.

Na sociedade capitalista, os professores são trabalhadores, assim como os outros que estão em outras ocupações, no entanto, o produto do seu trabalho não é materializado em um produto final, algo concreto. O produto da docência consiste em promover a humanização dos homens, considerando que a escola é o lugar do conhecimento e deve promover o acesso ao que a humanidade produziu, levando conhecimento apurado e cultural aos alunos. Há também, nessa dialética, a transformação de si enquanto pessoa e profissional com marcas para si, em si e na consciência profissional. O professor consegue se perceber no seu trabalho, no seu “produto” que foi ele quem “produziu”, que trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento educativo das crianças.

Dessa forma, entendendo que o trabalho docente é uma atividade humana, que propõe a transformação da realidade, podemos inferir que não há no trabalho docente na Educação Infantil uma fragmentação do trabalho, como no trabalho de um montador de carros – em que sua função é apenas trabalhar em uma parte da montagem, sem ter a noção de todo o processo. A fragmentação do trabalho não permite que o trabalhador se realize. O trabalho docente, em determinadas condições, foge a essa lógica da fragmentação, pois o professor consegue ver seus objetivos sendo alcançados ao final da realização dos projetos ou no final do ano letivo, quando percebem os avanços alcançados por seus alunos. Eles se realizam no trabalho, pois não é um trabalho alienado, embora esteja configurado dentro do modelo capitalista, ele ainda possui certa autonomia e a capacidade de objetivação e realização no seu trabalho. O trabalhador se percebe nas crianças e no seu desenvolvimento. E, principalmente, na Educação Infantil, que não está totalmente presa a modelos, conteúdos fixos, embora exista marcas de proletarização, precarização e alienação, abordadas posteriormente, tendo como exemplo a política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece um currículo mínimo, ou contratos de trabalho que alijam o professor do seu fazer.

A alienação no trabalho docente traz consequências diretas na qualidade do produto do seu trabalho, pois, diferente de um montador de carros – que ao não ter consciência do seu trabalho como um todo, ainda assim não compromete a qualidade do automóvel que ele ajudou a montar. A alienação do professor compromete o seu trabalho, pois o trabalho educativo pressupõe uma relação interpessoal e mediada pelas objetivações desses sujeitos (professores e alunos). Consideramos, ainda, que o professor não pode (ou não deveria) estar alienado ao seu trabalho, pois educar exige dele não somente conhecimentos pedagógicos e o domínio de determinados conteúdos, mas também um posicionamento político, uma vez que é um trabalho intencional e que envolve tomada de decisões.

Dessa forma, apresentar elementos afetuosos –observados nos relatos dos professores, quando eles apontam o bom entrosamento com crianças, a receptividade para aprender (vista como inerente à maioria das crianças) e as qualidades observadas nas crianças da faixa etária de 4 e 5 anos – não é negar que há outros elementos a serem considerados e, tampouco, que defendemos que o amor dos professores pelas crianças deva ser a grande motivação para estarem e quererem permanecer trabalhando na Educação Infantil. Mas, nos relatos, observamos que não é um amor que desconsidera as necessidades objetivas da profissão e se aprisiona apenas aos elementos subjetivos, não é amor por amor, nem tão pouco um romantismo ingênuo, mas um sentimento coerente, dialógico, que aflora no cuidado e no respeito com o outro, no acolhimento, no comprometimento e na reciprocidade, uma cordialidade em ouvir e sentir o outro em toda sua existência.

Assim, o amor por crianças, ora expressado pelos professores, fica melhor definido se nos valermos da definição de amorosidade, em Paulo Freire (1997a), o qual, para o autor, é um sentimento que vai além do carinho, sem pieguice e implica em firmeza, compromisso e abertura ao diálogo com o outro, que são complementares à ação educativa. E Paulo Freire (1997a, p. 75) questiona: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”.

No Dicionário Paulo Freire, Fernandes (2016) aponta que: “Freire trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo [...]” (p. 37). E destaca que a amorosidade se materializa no afeto como um compromisso de respeito e acolhimento ao outro. Para Paulo Freire, o comprometimento do professor com seus alunos faz com que o processo educativo seja pautado numa amorosidade

que está entrelaçada com o engajamento, seriedade e consciência política. No que se refere à consciência política do professor, essa também apareceu nos relatos dos professores – devido a intensidade das falas, o momento histórico em que estávamos construindo os dados e a recorrência nas falas sobre a compreensão e preocupação com as decisões políticas do atual governo, especialmente no que se refere a Reforma da Previdência –, esses indicadores apontaram para a criação do Núcleo de Significação intitulado “As reflexões políticas do professor”, que será discutido posteriormente no presente trabalho.

Um outro indicador identificado e presente nesse núcleo é a Organização do Trabalho Pedagógico, o qual, segundo o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil, publicado em 2014 e atualizado em 2018, é importante para conduzir e consolidar o processo educativo, por meio da promoção de ações educativas planejadas que contemplem os tempos, os ambientes, os materiais e as rotinas desse segmento de ensino.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal- Educação Infantil é um documento que oferece aspectos que norteiam e subsidiam as instituições de educação coletiva para a primeira infância na elaboração, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas, com o objetivo de ofertar um atendimento educativo de qualidade aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, entre outros documentos legais. Nesse sentido, ao longo do ano de 2018, a SEEDF realizou várias ações para mobilizar e instigar a participação dos profissionais da educação do Distrito Federal no processo de revisitação do Currículo que se apresenta, tais como Fóruns Regionais; Ciclo de Formações; Ciclo de Plenárias; Leitores Críticos e Consulta Pública. A 2ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil. É importante mencionar que a pedra fundamental no processo de análise se deu do próprio currículo que a SEEDF já possuía, na intenção de provocar um diálogo do Currículo em Movimento, lançado em 2014, com a nova legislação. Portanto, esse movimento não tem a intenção de desconsiderar o processo coletivo e colaborativo de constituição da primeira edição do Currículo, pois valoriza todo seu processo histórico e que emerge de sua elaboração [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8-9).

E junto à Organização do Trabalho Pedagógico, e nos relatos dos sujeitos da pesquisa, observamos falas que se remetem ao Projeto Educacional Pedagógico, o qual, segundo BRASIL (1996), compreende intencionalmente essas três palavras, pois a opção por cada palavra tem uma motivação para compor e definir o termo de forma mais completa, uma vez que outros termos como “proposta pedagógica, proposta educativa, projeto pedagógico e projeto educativo”, embora sejam adotados como similares na literatura referente à criança de 0 a 6 anos, não expressam de forma abrangente o conjunto de princípios e ações que regem o

cotidiano das instituições. Assim, para a autora, o termo *projeto* implica em tomar posições, decisões e fazer escolhas a partir das limitações e possibilidades de uma determinada realidade. E sugere, ainda, a noção de um esboço, “[...] uma “incompletude” a ser traduzida em realidade permanentemente transformada no cotidiano, dosa com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear o plano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil [...]” (BRASIL, 1996, p. 16). Também, aponta que seu entendimento, no que se refere ao *educacional*, diz respeito a uma ação intencional e de comprometimento do adulto com as crianças nos planos físico, psicológico ou social. E, para completar, soma ao termo a palavra *pedagógico*, situando-a como uma função, também intencional, de atendimento institucional às crianças até 6 anos.

Nos relatos dos sujeitos da pesquisa, percebemos que as ações intencionais – que visam atender as necessidades formativas das crianças, com o comprometimento dos professores – se alinham com os projetos desenvolvidos, por meio de atividades lúdicas, pela compreensão que o dinamismo, a flexibilidade, a liberdade e a criatividade contemplam melhor as necessidades das crianças pequenas, em detrimento da rigidez com os conteúdos e da adoção de atividades de repetição e cópia, que não fazem sentido e não garantem um aprendizado significativo para quem se encontra numa fase de desenvolvimento; fase que exige o contato com materiais concretos e jogos; com espaços amplos e diversificados, como parques, jardins, salas de leitura, cozinha experimental, quadras, laboratórios, biblioteca, sala de televisão, vídeo e música etc.; com espaços que favoreçam movimento livres, como correr, pular, rolar no chão, pendurar, balançar, subir e descer; e liberdade de expressão e criação para recontar e contar histórias, apresentar peças de teatro, brincar de faz de conta, despertar a fantasia e a imaginação, cantar e dançar, criar brinquedos com sucatas, fazer experiências com terra, pedrinhas, água, matinhos, folhas e etc.

Percebemos que o trabalho docente dos sujeitos da pesquisa está alinhado com *o projeto, o educacional e o pedagógico* da Educação Infantil, bem como com o cuidado na organização desse trabalho pedagógico para que os materiais, o tempo, os ambientes e a rotina sejam contemplados em suas ações educativas, embora saibamos e ouvimos dos professores que, em algumas escolas, as condições materiais do trabalho são precárias, além de não disporem de espaços adequados e materiais necessários para o desenvolvimento de todas as atividades. Sobre as condições de trabalho docente, voltaremos a abordar essa temática de forma mais aprofundada mais adiante, nesse estudo.

Nos relatos a seguir é notável a identificação dos sujeitos da pesquisa com diversos elementos contemplados na organização do trabalho docente e no projeto educacional pedagógico na Educação Infantil, principalmente, no que se refere à ludicidade, à imaginação, à fantasia, aos jogos, à brincadeiras, à rotina escolar, aos projetos ou mesmo “[...] *essa coisa de você criar com as mãos algo que vai ensinar o outro [...]*”, como apontou a professora Juliana (19 vp),

*[...] porque eu gosto mesmo é de projeto e de estar com criança pequena, acho que elas são mais interessadas... eu sou muito ativa. Olha para você ver essa semana é a segunda peça que eu faço com os meninos, hoje eu vou me vestir de Cuca, eu gosto mesmo é dessa idade [...]. (Professora Cida, 14 vp).*

*[...] brincar e trabalhar brincando com jogos e aí trabalhei com projeto. Comecei a trabalhar desde o início com projeto e me apaixonei por projeto. E vi que aqui na Educação Infantil eu consigo trabalhar com projeto [...]. (Professora Cida, 14 vp).*

*[...]eu vi que meu perfil se encaixava mais com a Educação Infantil. Por ter essa questão da ludicidade, por ser o primeiro contato deles com a escola, por um lado eles serem totalmente curiosos, todas essas coisas fizeram com que eu preferisse está na Educação Infantil” (Professora Antonieta, 1 vp).*

*[...] trabalhos mais voltados para psicomotricidade, jogos, brincadeiras, então em relação a isso esse currículo preconiza muito isso, e as próprias formação da Secretaria são bem voltadas para as ludicidades, brincadeiras, ludicidades e aí é uma etapa em que eu não pretendo me desfazer dela, em específico o primeiro período [...]. (Professor Duarte, 1 vp).*

*[...] eu gosto muito de trabalhar na escola, gosto dos bastidores da escola, eu gosto da rotina escolar, eu tenho muito prazer em trabalhar na educação infantil, gosto demais! (Professora Marta, 6 vp).*

Além da identificação com a organização do trabalho pedagógico e com o projeto educacional, há nos relatos uma identificação com a Educação Infantil, no sentido de sentir-se bem em estar nesse segmento de ensino, de sentir se realizada e a sensação de ter se encontrado profissionalmente, como nos apontou a Professora Maria do Carmo (25 vp), ao afirmar: “*Nossa, me encontrei! É aqui que eu quero ficar*”; e, também a Professora Cristina (25 vp), ao indicar: “*eu me achei mesmo e ali fiquei e pronto*”. Interessante destacar que as professoras Maria do Carmo e Cristina têm 25 anos de vida profissional docente e que ambas expressaram essa forte identificação com a Educação Infantil, acompanhada da decisão de permanência, pois com esse

tempo de carreira poderiam optar por outro segmento de ensino ou outra função, mas estão em sala de aula e, ainda, em um movimento ascendente de investimento.

As duas professoras demonstraram, ao longo da entrevista, que ainda estão motivadas, que sentem prazer em estar em sala de aula, mesmo já tendo assumido outras funções; é nesse espaço da escola e nessa função que elas se realizam e onde elas querem permanecer. O comportamento dessas duas professoras, com um longo tempo de carreira (o segundo maior dentre as entrevistadas), contribuíram para pensarmos em um movimento profissional docente que não é decrescente nos anos finais da carreira, pois vemos motivação, comprometimento e certeza de permanência na Educação Infantil, tanto no relato delas quanto nos relatos de outras professoras com tempos de vida profissional diferentes, nos indicando que um desenho-síntese desse trabalho deve considerar esse movimento ascendente nos anos finais da trajetória profissional docente, nesse segmento de ensino na SEEDF. Para a Professora Eunice (9 vp) “[...] *permanecer na Educação Infantil é um projeto de vida, mesmo sabendo que tem gratificação em outros segmentos, isso não é motivo para mim não [...]*”, já para a Professora Eunice (9 vp) e para a professora Graça (13 vp) não há identificação com outro segmento de ensino, assim, elas relatam, respectivamente, que: “[...] *cheguei lá, só tinha turma de 5º ano, mas eu fiquei um bimestre. Não gostei de trabalhar com 5º ano... Foi aí que eu tive certeza de que não era o meu lugar, meu lugar é na Educação Infantil [...]*” e “[...] *eu ir para Escola Classe, eu não vou ser feliz... Eu posso até ir para o BIA e ganhar seiscentos reais a mais, eu não vou ser feliz. Eu acho que eu vou é matar um menino daquele... ó. Não vai... não gosto... não é meu perfil. A gente tem que fazer o que gosta. Educação Infantil é o que eu gosto [...]*”. E seguem mais relatos dos sujeitos da pesquisa, os quais reforçam e ressaltam a identificação com a Educação Infantil e a vontade de permanecer nesse segmento de ensino.

*[...] na Educação Infantil eles são bem frequentes, dificilmente eles faltam, porque eles pedem para vir. Os pais, alguns, no dia da reunião falam que às vezes falam que não vai levar o filho na escola porque está chovendo e eles falam: Não! Vamos! Eu quero ir, eu quero. Eles têm essa vontade de frequentar a escola, então, acho que é onde a gente ainda tem essa força, a força de mudar o mundo através da Educação [...]. (Professora Sueli, 5 vp).*

*[...] Sempre sobrava pra mim, sempre sobrava pra mim e mesmo quando não sobrava para mim e eu já podia escolher eu escolhia Educação Infantil [...]. (Professora Cida, 14 vp).*

*[...] o currículo em movimento atual para mim é a minha descrição como profissional. Aquilo ali que é Educação Infantil para mim. Ele está bem do*

*jeito que eu sempre sonhei para Educação Infantil [...]. (Professora Cida, 14 vp).*

*Quando eu comecei o magistério eu já fui me apaixonando mais ainda por tudo que envolve esse mundo infantil, o mundo da escola, tudo. E quando eu iniciei na Educação Infantil essa paixão explodiu [...]. (Professora Melide, 26 vp).*

*E na Educação Infantil tudo é muito palpável, concreto, organizado [...]. (Professora Juliana, 19 vp).*

*Da Educação Infantil eu não quero mudar não [...]. (Professora Silvana, 1 vp).*

*Eu amo o que eu faço, eu não conseguiria me ver trabalhando em outro lugar [...]. (Professora Silvana, 1 vp).*

*[...]realmente o meu negócio é trabalhar com criança pequena [...]. (Professora Marta, 6 vp).*

*Eu não me imagino mudando de segmento, posso me enganar, posso mudar ano que vem, mas é o que eu gosto de fazer estar nesse segmento da Educação Infantil, é o que eu me aprimoro, é o que eu busco, é o que eu quero mais conhecer [...].(Professora Eliana, 7 vp).*

Vemos, nesses relatos, que a identificação com a Educação Infantil envolve diversos elementos e fatores, ora motivações pessoais, ora motivações que são comuns a vários sujeitos da pesquisa. Assim, os professores que escolhem, e que querem permanecer nesse segmento de ensino, justificam essa predileção ressaltando o dinamismo e, ao mesmo tempo, a tranquilidade para desenvolver o trabalho docente com as crianças; afirmam um querer estar e permanecer na Educação Infantil; algumas até afirmam que só sabem dar aula para essa faixa etária. Destacam também o interesse das crianças em aprender, a possibilidade de desenvolver trabalhos por meio de projetos, o contato com materiais concretos, o Currículo em Movimento da SEEDF como um aporte de orientações sobre o trabalho pedagógico com crianças. E, em alguns relatos, percebemos que, embora elas saibam que em outros segmentos há uma gratificação, ainda assim, elas preferem a Educação Infantil, pois para elas esse acréscimo no salário não é sozinho um elemento de motivação.

Outros dois indicadores que aparecem nesse Núcleo de Significação e formam um par dialético são os indicadores preconceito e valorização. Considerando o conceito de par dialético trazido por Freitas (1995), no qual:

Neste processo o movimento dialético tem objetivo duplo: de um lado, trabalha as determinações abstratas e as relaciona mutuamente entre si, de forma que os “opostos” definem-se mutuamente, do outro, constitui, com eles, uma nova totalidade (com muitas determinações) onde que, antes aparecia como opostos forma, agora, uma unidade que os compreende e explica [...]. (FREITAS, 1995, p. 73).

E, a partir de Cury (2000), considerando que cada coisa necessita da existência de seu contrário, seja como determinação ou negação do outro, a valorização do segmento de ensino pelos sujeitos da pesquisa forma, então, um par dialético com os preconceitos sobre a Educação Infantil, o qual está impregnado de desvalorização, secundarização e desprestígio.

Há uma percepção de preconceito atrelada ao modo como a Educação Infantil e os professores que nela atuam são vistos e julgados. Percepções expressadas por professores de outros segmentos de ensino – pais e sociedade, de modo geral – que chegam até aos professores da Educação Infantil, reforçando a desvalorização, a secundarização e o desprestígio social presentes, desde o início da história desse segmento de ensino, e que seguem atrelados às modificações sobre a compreensão do que é ser criança, de suas necessidades e dos profissionais que trabalham junto a elas.

A compreensão sobre a criança é algo recente na história da Educação Infantil brasileira. Por muito tempo ela foi vista como um ser sem significação social ou mesmo um ser inapto, a-histórico (KRAMER, 1987). Historicamente, essa compreensão favoreceu para que houvesse apenas a preocupação com o cuidar e, como consequência disso, admitia-se que, para trabalhar com essa faixa etária, bastava ser “[...] mocinha, bonita, alegre e gostar de crianças [...]” (KISHIMOTO, 1999, p. 45). Esse longo período de secundarização e de preconceito fez com que esse campo não tivesse uma identidade definida, contribuindo, assim, para que houvesse diferentes maneiras de estruturar as instituições bem como diferentes profissionais que a ela se destinavam.

Essa indefinição contribuiu para desqualificar os profissionais; e, ainda hoje, os reflexos desse período são notados, por exemplo, os baixos salários, a pouca atratividade pela profissão, a desvalorização do segmento de ensino, o preconceito e o desprestígio social. Além disso, nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, as professoras e os professores não encontram

boas condições para desenvolverem seus trabalhos. Muitas instituições não dispõem de mobiliário e brinquedos adequados, espaços apropriados; as turmas têm número de crianças acima do que é considerado o ideal e muitas professoras e professores não contam com a presença de monitores para seu auxílio. Assim, o trabalho pedagógico não encontra, segundo acreditamos, as condições mínimas necessárias para ser bem desenvolvido, contribuindo para que esses julgamentos negativos permaneçam, ainda que tais fatores não dependam do empenho professor, mas que, antes, o prejudique.

Segundo Rosenberg (1994), até o século XIX, no Brasil, a educação das crianças se relacionava com a capacitação das cuidadoras<sup>38</sup>, não havia perspectiva profissional, bastava que as mulheres fossem boas mães ou boas tias. Como não existia preocupação com a Educação Infantil, não havia também preocupação com a qualificação especializada dessas “cuidadoras”. Assim, a mulher exercia seu papel de educadora tanto em casa como em outros espaços e contextos. Havia forte prevalência dos dons femininos sobre uma formação mais sistematizada, especializada e profissional.

A compreensão de que a relação estabelecida entre uma mãe e seus filhos difere da relação de uma professora com as crianças passou a ser cada vez mais aceita, embora, ainda, encontre entraves. A relação da professora – profissional da educação – com as crianças requer dela uma formação que contemple diversas áreas da educação, a fim de que possa desenvolver seu trabalho de forma satisfatória. Além disso, um novo olhar sobre a criança, compreendendo-a como um ser social (como um ser que precisa mais do que cuidados básicos) contribuiu para que houvesse modificações, no que se refere ao tratamento que os adultos oferecem a ela. Se antes bastava “cuidar”, a partir dessas novas concepções, passou-se a esperar que a professora/o professor oferecesse uma educação integral, que contemplasse o cuidar<sup>39</sup> e o educar.

Para Kishimoto (1999), o cuidar e o educar devem ser vistos como fatores que se complementam e que, nesse segmento, são indissociáveis, uma vez que o cuidar implica o educar. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) aponta que educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que

---

<sup>38</sup> Além da denominação “cuidadoras”, outras, como berçaristas, pajens, mães crecheiras, monitoras e auxiliares de desenvolvimento infantil, também eram utilizadas. A LDBEN (9394/96) reconhece que o profissional que trabalha diretamente com crianças, em diferentes segmentos de ensino, é um professor.

<sup>39</sup> Cuidar significa contemplar tanto os aspectos relacionados ao corpo quanto os aspectos afetivos. O cuidado básico com o corpo está relacionado aos hábitos de higiene, alimentação saudável, atividades físicas e repouso. Já os aspectos afetivos relacionam-se com o vínculo que os professores criam com as crianças a fim de que elas se sintam motivadas e seguras para se autoconhecerem e desenvolverem a criatividade, autonomia e outras habilidades.

possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, além do acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural pelas crianças (BRASIL, 1998).

No documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, ao conciliar o cuidar e o educar, “[...] atende às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão *adultocêntrica* em que a criança é concebida apenas como um *vir a ser* e, portanto, necessita ser *preparada para [...]*” (BRASIL, 2006, p. 8). E este mesmo documento aponta ainda que “[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido [...]” (BRASIL, 2006, p. 8).

Kramer (1999) reforça a compreensão sobre o que é ser criança ao nos dizer que:

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. O reconhecimento da criança como um ser completo implicou na busca por oferecer a ela um desenvolvimento que contemple e trate os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais como aspectos intrínsecos nessa etapa, e não como áreas separadas. (KRAMER, 1998, p. 1).

Para Vieira (2010, p. 3) “[...] essa forma de ver a educação da criança pequena é resultado de lutas sociais e de avanços do conhecimento, expressando uma nova relação que a sociedade brasileira estabelece com as suas crianças, reconhecendo-as sujeito de direitos [...]”.

Essas novas compreensões sobre a criança e sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil têm proporcionado, desde o final do século XX, discussões acerca da formação dos professores para atuarem nesse segmento de ensino. Essas discussões têm ganhado espaço, sendo que, cada vez mais, essa temática tem sido discutida e pesquisada; é preciso que as professoras e os professores recebam uma formação de qualidade e que desfrutem de boas

condições de trabalho, segundo entendemos, para que possam oferecer uma educação também de qualidade às crianças.

Autores como Rosemberg (1994), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Campos (2006) compartilham o fato de que a formação profissional dos professores da Educação Infantil se destaca como um dos aspectos mais importantes para que a qualidade no ensino seja garantida. Porém, os cursos de formação de professores reservam pouco espaço em sua grade curricular para trabalhar com o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, reservando mais espaço para trabalhar com os conteúdos e metodologias de ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental. Cumpre ressaltar que a responsabilização pela qualidade da Educação Infantil não está relacionada apenas à formação dos professores, uma vez que a qualidade é um somatório de aspectos, devendo ser considerado, também, investimentos na estrutura física das escolas, nos materiais pedagógicos adequados e espaços apropriados para o atendimento dessa faixa etária, além da participação da família, entre outros, ou seja, uma implicação simultânea de fatores.

Mesmo diante dos avanços, ao longo da história, acerca da compreensão sobre o que é ser criança e a importância da formação para os profissionais que trabalham com elas, ainda hoje observamos que o preconceito, a desvalorização e o desprestígio se fazem presentes de algumas formas e em algumas realidades, assim como para os sujeitos da pesquisa, que expressam que: “[...] não há uma valorização do professor de Educação Infantil, não há mesmo!” (Professora Melide, 26 vp) e “[...] a última prioridade da Escola Classe é a Educação Infantil (Professora Antonieta, 1 vp).

Para os sujeitos da pesquisa que trabalham na Educação Infantil dentro das Escolas Classe, a secundarização percebida internamente se evidencia mais do que para aqueles que trabalham em escolas com atendimento exclusivo às crianças de 4 e 5 anos, pois, segundo a professora Sueli, “[...] sempre deixa Educação Infantil de lado [...]” (Professora Sueli, 5vp). A Educação Infantil, nesses espaços improvisados e inadequados, que são, em alguns casos, “*um puxadinho para a Escola Infantil*”, as crianças, segundo a Professora Eunice (9 vp), ficam esquecidas e tendem literalmente a ser silenciadas. Segundo a Professora Marta (6 vp)

*[...] não podiam fazer atividade no pátio porque as professoras da Escola Classe reclamavam porque tinha que fazer silêncio, às vezes ia brincar com as crianças no estacionamento e os professores reclamavam que ia jogar bola. E a gente sabe que a criança da Educação Infantil precisa de espaço, precisa interagir com o ambiente de uma forma muito lúdica. E se você está numa escola que você não tem essa estrutura para receber essa criança de 4...5 anos, perde se muita experimentação, a criança perde demais [...].*

Essa realidade foi mais encontrada na Ceilândia, onde a maioria das crianças da Educação Infantil são atendidas em Escola Classe, diferente do Plano Piloto, que tem instituições de atendimento exclusivo a esse público. De acordo com a Professora Melide (26 vp) “[...] aqui no Plano a gente tem essa particularidade da Educação Infantil acontecer em lugares apropriados e não na Escola Classe, lá elas reclamam do barulho das crianças menores. E Educação Infantil e barulho é a mesma coisa, não tem como tirar da frase [...]”.

E tende também a ser o segmento de ensino preterido, o que sobra, e por ser menosprezado se torna, na maioria das vezes, a opção dos professores novatos, que ainda não têm uma pontuação para fazer escolhas de turmas. No entanto, vale ressaltar que essas percepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa reforçam o preconceito com a Educação Infantil por professores, os quais, por diversas motivações, preferem o Ensino Fundamental, seja por questões subjetivas, como a identificação com o segmento de ensino, ou por questões objetivas que as levam a buscar essa gratificação salarial. E que vai ao encontro dos sujeitos da pesquisa, que têm em seu perfil a escolha e permanência na Educação Infantil, desde a nomeação no magistério público da SEEDF, como vemos no relato abaixo.

*[...] era Escola Classe, e chega lá o que sobra sempre é Educação Infantil. Então, são sempre os novatos que pegam Educação Infantil. Assim que elas começam a ter tempo de serviço elas começam a pegar o BIA porque tem a gratificação de 600 reais e quando não conseguem eles vão para os meninos maiores. Então, ninguém quer Educação Infantil e dava para quem era novo. Sempre sobrava pra mim, sempre sobrava pra mim e mesmo quando não sobrava para mim e eu já podia escolher, eu escolhia Educação Infantil [...]. (Professora Cida, 14 vp).*

Um outro preconceito assinalado pelos sujeitos da pesquisa está associado ao fato de o trabalho ser pautado na ludicidade, para os críticos os professores só brincam com as crianças.

*[...] a Educação Infantil ainda tem um olhar muito preconceituoso sobre ela, muitos professores acreditam que os profissionais de Educação Infantil são aqueles menos capazes, que são preguiçosos, a gente escuta muito dessas coisas né? Ou que o papel da Educação Infantil não existe, que a criança vai para a Educação. Infantil pelo brincar, brincar por brincar, e aí chega no primeiro ano a gente escuta muito: “mas o que é que esse menino fez durante dois anos? (Professora Antonieta, 1 vp).*

Para Kramer (2009), a criança é essencialmente lúdica e o brincar é aprendizado sociocultural, um indicativo revelador de culturas, e sua análise permitirá ou não que os traços culturais da sociedade em questão sejam evidenciados. Sendo a criança sujeito cultural, o seu

brinquedo tem as marcas do real e do imaginário vividos por ela. Dessa forma, percebemos o quanto as concepções do que é ser criança, do que é infância e do que é um trabalho na Educação Infantil ainda é pouco conhecido tanto para alguns profissionais da educação, que julgam o trabalho dos colegas como inferior e menos importante, quanto para os leigos, como os pais que esperam que as crianças de 4 e 5 anos estejam envolvidas em atividades que prezam pela leitura, pela escrita e pelos números; tais julgamentos, além de uma necessidade de ver os registros nos cadernos, indicam uma incompreensão de que, com essas crianças, muitas atividades não exigem registros numéricos e ortográficos, mas sim movimentos direcionados ou livres nos pátios, quadras, jardins, incluindo brincadeiras de faz de conta, jogos, contação de histórias, teatros, socialização com os colegas, registros importantes no desenvolvimento das crianças, para além das folhas, que agradam tanto os pais. Para a Professora Melide (26 vp) “[...] há pessoas que chegam achando que é um só brincar pejorativo e não é. Brincar é um instrumento de trabalho [...]”.

Dessa forma, a concepção de Educação Infantil aponta para uma escolarização excessiva e precoce que gera uma tensão entre o entendimento dos professores, que compreendem a necessidade do lúdico, frente às exigências dos pais, das instituições e até mesmo de alguns professores em ensinar conteúdos escolares que podem ou devem esperar o momento certo de serem ensinados. Momento esse que envolve amadurecimento biológico, cognitivo e emocional das crianças.

Embora os sujeitos da pesquisa percebam a desvalorização, com relação ao segmento de ensino, ao mesmo tempo valorizam a Educação Infantil, ao reconhecerem que ela tem um relevante papel social no desenvolvimento humano e social das crianças. Na opinião da Professora Antonieta (1 vp), “[...] quando você pega criança, até já li sobre isso nos meus estudos, crianças que não passaram pela Educação Infantil comparadas crianças que passaram pela Ed. Infantil o desenvolvimento é outro[...]”. Esse pensamento também é apontado pela Professora Sueli, no relato a seguir, ao destacar que a Educação Infantil contribui para que as crianças tenham melhores rendimentos nos segmentos posteriores.

*[...] Nós temos meninos aqui no terceiro ano que tiveram um índice muito grande de reprovação, às vezes porque foi falha lá na Educação Infantil, que não foi trabalhado uma coordenação motora, uma brincadeira que exige lateralidade e quando chega no terceiro ano não sabe não sabe fazer uma conta, porque não sabe contar direito, não sabe fazer aquele agrupamento e reagrupamento de números e quantidades. Então, eu acho que deveria dar esse olhar mais importante para o professor da Educação Infantil e também nos meninos ali, digamos: investir mais [...]. (Professora Sueli, 5 vp).*

Para a Professora Marta (6 vp), é um segmento de ensino notável, não porque prepara para o Ensino Fundamental, mas por todo o desenvolvimento social, cultural, psíquico, motor, cognitivo e artístico que é realizado. E, assim, continua seu relato, apontando elementos que, para ela, tornam a Educação Infantil um segmento de grande valor.

*[...] parece que até entre os professores parece que não está muito claro, que educação infantil não é uma pré alfabetização. Educação infantil é uma etapa, alfabetização é outra etapa, o segundo ano, terceiro ano... são etapas diferenciadas e muitos professores não entendem, acham que as crianças têm que sair da educação infantil sabendo o alfabeto, fazendo relação número quantidade como se fosse até vinte. Sabe ...assim.... determinando as coisas das crianças, e não é isso. A criança tem que estar amadurecida, ela tem que ela tem que ter uma pega no lápis, mas até ela ter essa pega no lápis bacana, o tanto de trabalho que a gente tem que fazer... trabalhar coordenação motora grossa e sabe ir diminuindo. Até a questão da folha, você começar com uma folha A3 depois você ir para uma folha A4. Então, é um percurso que quem está de fora da área acha que a educação infantil é só brincar, realmente a gente tem que brincar muito, são crianças, só que a brincadeira, a maioria, é dirigida, tem um objetivo. Só não é dirigida no momento que a criança está de recreação no parque, mas todo o resto, no momento que se faz uma massinha tem um objetivo pedagógico [...]. (Professora Marta, 6 vp).*

A partir da Lei n. 9394/96, a Educação Infantil passou a receber um destaque, inexistente nas legislações anteriores, sendo reconhecida no art. 29, como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Para as professoras Cristina (25 vp) e Sueli (5 vp) a Educação Infantil “é a base escolar”, uma vez que, mesmo sem ter a pretensão de preparar para a alfabetização, contribui para que esta seja melhor desenvolvida, já que a criança desenvolve conceitos e se familiariza com o mundo letrado por meio da contação de histórias, teatro, jogos e brincadeiras que envolvem letras e noções matemáticas.

*[...] é a base. O olhar atento deveria estar ali, porque o pessoal fala: "ah! é no primeiro ano, na alfabetização". Gente, mas antes de passar pela alfabetização ele tem que ter ali os pré-requisitos, tem que ter os conceitos, se não tiver você vê que gritante a diferença de uma criança que já passou por uma Educação Infantil de quatro anos, no primeiro período, de quem não passou” [...]. (Professora Cristina, 25 vp).*

*[...] Aqui é a base, a base escolar e da vida é Educação Infantil. Onde a gente forma personalidade dos meninos que ainda está em formação [...]. (Professora Sueli, 5 vp).*

De acordo com Parecer n. 17/2012, o professor da Educação Infantil deve saber cumprir determinadas funções que são inerentes ao segmento de ensino, como a organização de espaços e tempos para o desenvolvimento de diferentes atividades, incluindo dinâmicas coletivas e individuais que contribuam com a formação de significações sobre o mundo e sobre si.

As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito a sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediadas pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para os cuidados de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações. Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças [...]. (BRASIL, 2012, p. 13-14).

Esse parecer vai ao encontro dos relatos dos sujeitos da pesquisa, pois ao apresentar tantas especificidades que envolvem o trabalho docente na Educação Infantil, conforme o excerto acima, reforça o quanto é um segmento relevante e que merece ser reconhecido e valorizado, não só pelos profissionais que nele atuam, mas por toda a sociedade. Assim, notamos que o trabalho docente na Educação Infantil é marcado por especificidades que devem valorizar tanto o papel e a função social da escola quanto os profissionais que nela atuam. Reconhecer as especificidades desse segmento de ensino implica em trazeremos para as nossas discussões a necessidade das instituições de ensino superior reconsiderarem e incluírem em seus currículos de formação inicial, e também continuada, disciplinas que contemplem a educação das crianças até 6 anos, para que, assim como a Professora Graça, os professores tenham a compreensão de como o trabalho docente é organizado e direcionado, pois, ainda que seja pautado na ludicidade, é uma ludicidade intencional, por meio da qual tudo tem um porque, como explica a referida professora.

*[...] quem está Educação Infantil é porque tá comprometido mesmo, porque na Educação Infantil você está para trabalhar eu já vi alguns professores que chegam na escola que pensa assim: ah eu vou para lá para não fazer nada. E aí se engana porque a gente trabalha e muito. Então, muitos professores chegam querendo não fazer nada e acham que é só brincar acho que é só dar massinha, acha que é só dar Lego, levar para o parque, solta a criança e não é isso. É tudo direcionado, tudo tem um porquê, mas é tudo direcionado. Então, uma massinha por exemplo você pode dar para ele colocar em cima da ficha do prenome, mas quem vai fazer a ficha do prenome? Então, o tamanho da ficha do prenome é tudo pensado [...]. (Professora Graça, 13 vp).*

E, finalizando esse núcleo de significação, temos mais dois indicadores, a “Feminização, Vocação/ Dom e “A questão do gênero na docência na Educação Infantil”, que serão analisados juntamente por entendermos que essas duas temáticas estão implicadas.

Para Chamon (2006) e Vianna (2013), o “fenômeno” da feminização está diretamente relacionado com as alterações nas relações econômicas, culturais e patriarcais, construídas historicamente para cumprir funções políticas, utilizando-se para isso de uma personificação ideal de professora, aquela que possui virtudes amorosas. Assim, buscam naturalizar a noção de professora, mãe, mulher, cuidadora, que gosta de crianças e, ainda, como atividade vocacionada e um dom natural, o qual, sendo dessa forma apresentada, contribui para que as professoras não compreendam sua prática profissional como uma atividade social com propósitos intencionais, ideológicos e condicionados.

As contribuições trazidas pelas referidas autoras nos ajudam a compreender como alguns marcos históricos, a partir da metade do século XIX, vão delineando intencionalmente a docência no ensino primário público para as mulheres. Um desses marcos é o avanço do capitalismo industrial, que traz consigo a hierarquia das profissões, valorizando as atividades que estão relacionadas à industrialização e desfavorecendo a imagem da docência como uma atividade de prestígio social. Embora, inicialmente, o magistério público primário fosse uma ocupação predominantemente masculina e os homens tivessem melhores salários, não havia uma valorização profissional docente pelo Estado, assim, eles foram saindo por perceberem que havia um desprezo do saber do professor, desvalorização do seu trabalho, baixos salários pelos serviços prestados, baixo prestígio profissional e um trabalho desonroso para o homem. Se por um lado os homens foram deixando o magistério por não se sentirem valorizados, por outro lado as mulheres, brancas e de classe média, viam no magistério uma oportunidade de continuação dos estudos, ocupação de espaços públicos com aprovação social e participação nas atividades econômicas. Surgem as Escolas Normais, e “[...] o que muda é o gênero do magistério reforçado pelos interesses hegemônicos que reforçam os estereótipos sociais sobre as relações de gênero e o caráter missionário do trabalho feminino na esfera pública [...]” (CHAMON, 2006, p. 14).

Nos relatos dos sujeitos da pesquisa, notamos que, para alguns, a questão da vocação e do dom está muito presente, como aponta a Professora Clara (20 vp) “[...] *eu acho que se você não tem dom, você não tem estar aqui. Se você não quer sentar no chão, limpar o nariz de um menino, ajudar ele no banheiro... seu lugar não é na Educação Infantil [...]*” e, também, no relato da Professora Conceição (20 vp) “[...] *eu acho que nasci para ser professora de Educação Infantil. Então eu digo: “Eu nasci para trabalhar na Educação Infantil, com criança pequena [...]*”. A docência vocacionada na Educação Infantil, para a professora Clara, exprimi que o professor que tem o “dom” aceita e se conforma com a realização de todas as atividades que o segmento exige, ainda que seja uma atividade difícil. E a professora Conceição traz uma concepção de inatismo, como se nascêssemos com missão de ser professor, uma espécie de chamado e, assim, desconsidera o processo de formação profissional que forma o sujeito para desenvolver determinada atividade.

Podemos questionar: a vocação é um elemento condicionante para ser professor? Ou, mesmo não possuindo esse “dom”, é possível ingressar em um curso de formação inicial para professores e se tornar um, e compreender que a função específica do professor é “saber fazer

aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007), e que as afinidades ou não com as atividades singulares do segmento de ensino não podem condicionar ou determinar a docência.

Sobre a especificidade docente de ensinar, Curado Silva (2011) chama a atenção para o fato de que embora a função específica do professor seja ensinar, essa tarefa não se pauta mais em uma simples passagem pelo saber, uma vez que, por razões sócio históricas, a valência de ensinar assume um papel diferente, devido ao desenvolvimento da globalização, que se reflete em informações vastas e acessíveis, mas, mesmo assim, a especificidade do trabalho docente se refere ao conhecimento. Contudo, vale ressaltar que não basta ao professor saber um determinado conteúdo e ter domínio sobre a disciplina que ministra, é preciso saber, sim, mas saber ensinar também.

Dessa forma, pode-se tecer uma crítica ao que tem se chamado de “com notório saber”, pois este é apenas saber, um saber que será repassado sem considerar as especificidades da docência, as quais implicam em gerir uma turma, considerar o perfil dos estudantes, planejar as aulas e as atividades, utilizar uma linguagem adequada aos alunos, escolher as melhores estratégias de ensino etc.

A crescente presença feminina no magistério, no século XIX, advindas de uma reorganização intencional nas esferas social, política e econômica, delineia – desde o início, por meio de discursos ideológicos de vocação e dom – que as mulheres eram as substitutas ideais, uma vez que eram virtuosas, econômicas, abnegadas e ainda mais vocacionadas para o trabalho de ensinar (CHAMON, 2006, p. 15). E, ainda hoje, os reflexos dessa época são sentidos, como rebaixamento salarial, desprestígio social e precárias condições de trabalho, especialmente nos segmentos de ensino ocupados predominantemente por mulheres, quais sejam, Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais). De acordo com as notas estatísticas do Censo Escolar de 2017, 96,6% dos docentes da Educação Infantil são do sexo feminino. E “[...] os docentes da educação fundamental são predominantemente do sexo feminino. No entanto, a diferença é menor nos anos finais em comparação com os anos iniciais. Enquanto para os anos iniciais, 9 de cada 10 professores são do sexo feminino, para os anos finais são 7 de cada 10 [...]” (BRASIL, MEC/INEP, 2017).

Segundo Cerisara (2002), o caráter do magistério como uma profissão ocupada predominantemente por mulheres, ou seja, uma profissão feminina, acentua-se na Educação Infantil devido a responsabilidade pela educação e o cuidado com as crianças pequenas ser historicamente atribuído às mulheres; e sem pretender apresentar uma definição acabada do perfil das profissionais da Educação Infantil, Cerisara (2002) aponta que:

[...] elas têm sido mulheres de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente (CERISARA, 2002, p. 26).

As imagens socialmente estabelecidas sobre as mulheres estão associadas a um modelo hegemônico que associa a elas as atividades da maternidade, como alimentação, higiene, cuidado e educação. E, aos profissionais da Educação Infantil, também se associa essas imagens maternas, que foram sendo naturalizadas ao longo da história a esse segmento de ensino. Assim, vemos no relato do Professor Duarte, único professor do sexo masculino sujeito da pesquisa, a tensão que ele vivencia por estar ocupando um lugar socialmente estereotipado e determinado como feminino. Tensão pessoal expressada por meio do seu medo e da sua insegurança em estar sozinho numa sala com crianças e ser associado a ele qualquer tipo de agressão sexual. Tensão com os pais que não aceitam um homem como o professor da sua filha. E, no último relato, o reconhecimento de que o trabalho realizado por ele é diferente das colegas, por não possuir um certo zelo e critérios mais minuciosos de organização da turma e de materiais; e, ao mesmo tempo, a constatação que são formas diferentes de trabalhar, sem julgamento de qual é a melhor maneira, mas no entendimento de que existem possibilidades diferentes.

*[...] um cara desse tamanho, barbudo, cheio de tatuagem, para dar aula para a sua filhinha de 4 anos de idade, eu penso que realmente você tem que ser muito descolado para você não associar a certas questões ruins. Eu entendo isso, aceito isso, mas isso não vai ser um impeditivo do meu trabalho. Eu vou trabalhar e é o meu trabalho, quem eu sou. Realmente eu tenho muita insegurança em relação a isso. A minha opção por pegar turma reduzida é justamente por eu ter a segurança de ter 2 ou uma educadora na minha sala a maior parte do tempo, as câmeras na escola me deixam mais tranquilo ainda, porque é uma questão de segurança. Qualquer coisa que essa criança chegar em casa e reclamar, sei lá na parte íntima dela, na mesma hora pai e mãe, pelo nosso histórico machista, de agressão sexual, que muito envergonha, nós homens vai associar a mim, eu tenho essa limitação, vamos dizer assim. Eu trabalho numa turma que eu posso contar com alguém em sala de aula o tempo inteiro. Isso me dá uma segurança maior. E também dá uma segurança maior para as famílias ne?! Eu acho que elas também merecem esse conforto. Eu não sou pai, mas se eu fosse, chegasse na escola e tivesse um professor eu não ia ficar de boa, mas eu ficaria mais atento [...]* (Professor Duarte, 1 vp).

*[...] no primeiro dia de aula, quando o seu marido chegou e me viu abrindo a sala, ele perguntou quem era a professora e eu falei que aqui não era uma*

*professora, era um professor, que era eu.” Ele não respondeu nada. Ele e ela pegaram a filha, vieram na direção e pediram para trocar a filha de turma. Todos os dias, durante umas duas semanas, ela vinha e pedia para trocar a filha de turma [...]. (Professor Duarte, 1 vp).*

*[...] a proposta de trabalho do homem mesmo sendo uma fala bem machista, essa que eu vou dizer agora, baseado nas minhas colegas, é diferente. Elas são mais minuciosas, mais criteriosas, elas têm um zelo maior com certas coisas que eu não tenho. Então eu não vejo problema nenhum por exemplo: “vamos no banheiro, corre” eles vão correndo para o banheiro. A volta, nós estamos trabalhando, sei lá, animais silvestres, quando ir para a sala, faz a estátua de um bicho bem feroz da floresta. Aí eles vão correndo, quando eu chego na sala estão lá todos de estatua de bicho feroz. “eu sou uma onça”, “eu sou um leão” “eu sou um gorila” e as meninas precisam dessa questão da fila, precisam dessa questão e eu entendo isso [...]. (Professor Duarte, 1 vp).*

Logo, inferimos, a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa e de nossas análises, que ser e querer permanecer professor da Educação Infantil envolve fatores que vão além do que aparentemente eles apontam, como o encantamento com as crianças e o sentir se bem e se identificarem com esse segmento de ensino. Na essência desses relatos, notamos que há uma idealização da criança expressada por uma ideia romantizada de que todas elas são interessadas e carinhosas. E que o trabalho com as crianças é mais prazeroso devido a essas características que são apontadas como inatas e que independem das condições materiais e subjetivas que afetam a vida das crianças. Para Barbosa *et al.* (2008), a concepção e o sentimento de infância não são naturais, mas sim uma construção histórica marcada pelo contexto socioeconômico, político e cultural que influencia, constitui e transforma a relação entre crianças e adultos, ressaltando que não há uma única e universal infância. Para exemplificar, mostram como a noção de criança é apontada na sociedade neoliberal nos discursos oficiais, pelos educadores e pela sociedade em geral, evidenciando as contradições expressas pela exclusão e desigualdades sócio econômicas e culturais.

Grande parte das crianças, porém, vê-se jogada em uma realidade crescente de opressão, em condições de existência miseráveis, explorada no subemprego e no trabalho forçado que a desumaniza e a exclui de viver o tempo presente de sua infância. A outra parte das crianças, livre da fome e da miséria, porém, não é mais cidadã do que as exploradas. Afastadas do mundo do trabalho, são jogadas em um suposto “mundo infantil”, ocupando todo seu tempo com atividades que visam prepará-las para ocupar melhores lugares no mercado de trabalho, quando forem adultas. Assim, a sua cidadania, vista como futuro a ser (talvez) realizado, e a sua infância são expurgadas do tempo presente. (BARBOSA *et al.*, 2008, p. 10).

Buscando a essência dos relatos, vemos, ainda, a objetivação do trabalho nos momentos em que o professor se realiza, ao perceber no seu trabalho e no seu produto que foi ele quem trouxe importantes contribuições para as crianças. Destacamos que o trabalho docente na Educação Infantil, marcado pela feminização, pelo preconceito e também pela valorização é permeado pela amorosidade dos professores que escolhem estar e permanecer comprometidos com esse segmento de ensino.

### **3 TRABALHO DOCENTE PERMEADO PELAS CONDIÇÕES DE TRABALHO, TEMPO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Nesta seção apresentamos dois núcleos de significação, “Condições de trabalho no exercício profissional na Educação Infantil”, “Temporalidade e Incidências das políticas atuais sobre o trabalho docente”. Tais núcleos se agrupam por evidenciarem as marcas da vivência profissional em torno do trabalho, do tempo de vida profissional e das políticas educacionais, constituindo-se, assim, a possibilidade de compreender a influência e o impacto de vivências que contribuíram para a construção de marcas que têm, em seu núcleo, questões estruturais e da superestrutura.

#### **3.1 Condições de trabalho docente no exercício profissional na Educação Infantil**

Partimos da ideia central de que a trajetória profissional docente se faz por meio de um percurso relacional, marcado historicamente, contextualmente vivenciado e construído de modo individual e também coletivo. O processo de construção das vivências profissionais dos professores deve considerar a temporalidade, como aponta os estudos realizados por Huberman (2000) e Gonçalves (2009). Mas, para compreendermos esse movimento de forma dialética, baseada numa perspectiva crítica-emancipadora, torna-se pertinente, segundo defendemos, que as condições do trabalho docente sejam ponderadas e correlacionadas.

No contexto do trabalho no sistema capitalista, o professor é responsabilizado por sua própria formação, além de ser associado a ele, também, responsabilidades por questões sociais mais amplas. As inúmeras funções que estão sendo repassadas aos professores se associam ao fato de a escola também ser responsabilizada por funções, para além de ensinar. Oliveira (2010) reconhece que o professor não está se sentindo preparado para assumir as variadas funções que a escola pública tem assumido, como agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Esse acúmulo de funções contribui

[...] para um sentimento de desprofissionalização, perda de identidade, constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. E contribui ainda para a desvalorização e suspeita por parte da população de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

O depoimento da professora Antonieta explicita bem essa situação:

*O cenário político hoje, a forma como a sociedade enxerga o professor, as cobranças que a sociedade traz no papel do professor, eles me dão muito medo, porque a gente realmente, tem uma visão de que professor tem que dar conta de muita coisa, que a gente não dá conta, que não é nosso.[...] o professor ele é médico, é psicólogo, ele é mãe, ele é pai, a gente resolve uma série de conceitos que não é do meu papel, e aquilo que de fato é o meu papel, que é trabalhar com a psicomotricidade, eu desenvolver a criança como sujeito leitor, eu acabo deixando de lado porque eu estou resolvendo todas as outras burocracias que não fazem parte de mim [...]. (Professora Antonieta, 1 vp).*

Logo, temos nas escolas professores que fazem de tudo, que acumulam várias funções em seu trabalho e que, na maioria das vezes, está relacionado ao desempenho em outras áreas de formação. Para Fidalgo e Fidalgo (2009, p. 100), “[...] não raras vezes, podem-se perceber docentes exercendo funções que mais se caracterizam como gestores de processos e de pessoas do que propriamente como professores, educadores [...]”. Diante disso, os autores apontam que a competência dos professores é subjugada e a formação menosprezada, em detrimento de outras áreas do conhecimento, pois são priorizadas a interlocução com outras áreas de formação que não as de origem dos professores.

Em uma sociedade pautada pela lógica capitalista tanto a função da escola quanto a função do professor são definidas a partir de interesses voltados para atender a um mercado de trabalho explorador e alienador. E, para manter a reprodução do capital, a educação passa a formar de acordo com os novos padrões de trabalho e consumo; para isso, reestrutura o currículo escolar com o objetivo de preparar os indivíduos (alunos) para estarem sempre aprendendo aquilo que é necessário em um determinado contexto, e em um momento da sua vida, tornando-os flexíveis e adaptativos.

A forma que o trabalho docente está organizado na sociedade capitalista aponta para o professor como um trabalhador a serviço da sociedade, que deve atender as aspirações capitalistas (propriedade privada, trabalho assalariado, sistema de troca, divisão do trabalho etc.), vendendo sua força de trabalho e apresentando resultados. Dessa forma, o professor parece ser proprietário apenas da sua força de trabalho e, para sobreviver, não lhe resta outra escolha senão comercializá-la, vendê-la. E, por mais que o professor detenha o conhecimento sobre o processo de trabalho escolar, elabore metas e objetivos para o seu fazer pedagógico, ainda assim, sua prática social permanece alienada, pois o produto do seu trabalho, no caso o conhecimento, o ato de ensinar, são determinados por outros. Dessa forma, o professor está o tempo todo submetido a orientações alheias, seja da administração educacional que abrange sua escola, seja das autoridades políticas, e até mesmo das editoras dos livros didáticos.

Para buscar entender melhor essa trama que envolve o processo de organização do trabalho docente, partimos da definição de trabalho, em Marx (2002), que é

[...] um processo de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, afim de aproximar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza [...].( MARX, 2002, p. 211).

A partir da compreensão dessa definição de trabalho, e comparando o trabalho de modo geral com o trabalho que se realiza na sociedade capitalista, Marx definiu este último como sendo alienado. Para o referido autor, esta alienação está presente nas relações que se estabelecem entre o trabalhador, o produto e os meios de seu trabalho, pois o produto não pertence ao trabalhador, mas sim ao capitalista que compra a sua força de trabalho e também a sua capacidade de produzir algo em um tempo pré-estabelecido. Evidencia-se que, paralelo a esse trabalho alienado, os professores continuam sendo mal remunerados, continuam com a necessidade de acumular jornada dupla de trabalho (às vezes tripla e, outras vezes, conciliam com trabalhos do tipo “bico”) e continuam sendo responsabilizados e culpabilizados pelo fracasso da escola.

Esses indicadores que sobrecarregam o trabalho docente são apontados sem considerar as condições de trabalho na qual os professores estão inseridos. Nos depoimentos dos professores da Educação Infantil, sujeitos da pesquisa, notamos que, tanto na RA Plano Piloto quanto na RA Ceilândia, mesmo com diferenças sociais e econômicas, as condições de trabalho impactam no trabalho docente.

*[...] você precisa de material e a verba não saiu e aí a gente tem que fazer gincana para poder ganhar dinheiro, a gente essa semana fez dentro da gincana alguma coisa para ganhar dinheiro para a Associação de Pais e Mestres (APM), porque tem sido a APM que tem bancado a nossa escola desde o início do ano. (Professora Cida, 14 vp – Plano Piloto).*

*[...] ainda falta muito. Nós temos só uma quadra ali, vira e mexe os meninos se machucam, não tem parquinho, brinquedos o GDF não dá. A escola muitas vezes tem que se organizar, vender coisa, fazer um bazar ou alguma coisa para poder arrecadar fundos e comprar [...]. (Professora Sueli, 5 vp, Ceilândia).*

Os sujeitos apontaram, em suas falas, vários indicadores que nos levaram ao núcleo de significação que intitulamos “*Condições de trabalho docente no exercício profissional na Educação Infantil*”. Segundo Kuenzer e Caldas (2009), entende-se por condições do trabalho docente o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve as condições físicas das escolas, a relação com os pares, a relação com os alunos, o número de alunos por turma, os recursos didáticos disponíveis, o sistema burocrático determinado aos docentes, o controle externo sobre o trabalho docente e as especificidades que marcam o segmento de ensino no qual o professor atua, bem como os serviços de apoio aos educadores e à escola.

Os indicadores mais recorrentes e intensos envolvem a questão do número de alunos por turma, sobrecarga de trabalho; infraestrutura e localização da escola; lotação nas escolas e escolha de turma; apoio (ou falta de) pessoal; gastos próprios com a profissão; jornada de trabalho ampliada; verbas e recursos materiais; salário e plano de carreira; adoecimento e desgaste físico. Esses indicadores apontam que a escola é um espaço contraditório, uma vez que a concreticidade desses fatores aponta para múltiplas determinações sobre o trabalho docente. Impacta no sentido que o professor dá ao seu trabalho, na sua decisão de permanecer ou desistir, na sua vontade de continuar investindo em formações continuadas ou fazê-la apenas por ser uma atividade obrigatória etc.

### *3.1.1 Número de alunos por turma*

No que se refere ao número de alunos por turma, esse foi um dos indicadores mais recorrentes nas falas dos professores. Vários docentes apontaram que o trabalho fica mais difícil, cansativo, precarizado e que não conseguem atender com qualidade a todos os alunos devido à grande quantidade de crianças na sala. Nessas falas, notamos que vários professores associam o número de alunos por turma com a falta de monitores e falta de apoio em geral, parecendo evidenciar que a presença de mais profissionais da educação em sala facilita o fazer pedagógico.

Assim, vemos nos depoimentos, a seguir, o número de alunos por turma ser associado a presença de um monitor, como se fosse um pedido de socorro, uma manifestação que evidencia que sozinhos eles não estão dando conta. Ou estão tendo um desgaste físico, mental e emocional e adoecendo para darem conta, ou não estão alcançando seu objetivo, qual seja, atender a todos os alunos, como relata a professora Graça (13 vp), ao afirmar que: “[...] isso vai deixando a gente triste, entristece, porque você não consegue fazer o seu trabalho direito. Isso vai deixando

*triste porque você não consegue fazer o seu trabalho bem feito. Nossa! Isso é triste! [...]. Ou estão enfrentando essa má condição de trabalho e, mesmo desgastados físico e emocionalmente – e sem alcançar os objetivos do seu trabalho –, permanecem na docência.*

*[...] uma turma de 28 crianças de 5 anos. Eu nunca havia pegado uma turma tão grande assim, sozinha, porque na Secretaria de Educação nós não temos monitor (Professora Eunice, 9 vp).*

*Eram turmas grandes, não tinham limitação, quase assim, como tem hoje em dia que são 24 no máximo. Eu já tive 32 crianças, sem monitor, sem ninguém [...]. (Professora Maria do Carmo, 25 vp).*

*Mas é puxado. Eu acho que com 24 crianças, se tivesse um monitor realmente fixo, eu acho que não seria tanto problema [...]. (Professora Silvana, 1 vp).*

*Para a Secretaria de Educação é 28 alunos por turma... e aqui na Ceilândia principalmente é o mais você vê, se for em escolas lá do Plano Piloto, são turmas com menos crianças, você acha normalmente entre 10 e 15 alunos, mas aqui na Ceilândia são turmas super lotadas. Imagina 28 crianças de 4 ou 5 anos sem monitora, é um trabalho bem complicado, bem difícil, você tem que gostar muito realmente para poder ficar [...]. (Professora Ilma, 14 vp).*

Vale ressaltar que, na SEEDF, para as turmas que têm crianças com alguma deficiência, o número de alunos é reduzido e a presença do monitor se torna obrigatória, como vemos nos depoimentos de duas professoras que explicitam sobre essa situação:

*Eu estou esse ano com o 1º período matutino, estou com 15 crianças por causa do Bernardo que ele é TEA (transtorno do espectro autista) e ele tem direito a turma reduzida. E quando não tem esse aluno, vai até 24.[...] Eu acho que o número ideal de alunos por turma no Jardim tinha que ser no máximo 18 crianças, no máximo, mais do que isso já vira tortura para eles, tortura pro professor. O desgaste físico é muito maior, sete crianças a mais faz muita diferença [...]. (Professora Graça, 13 vp).*

*[...] eu estou com 16 alunos. Eram 17, mas um foi transferido, porque descobrimos que ele tinha deficiência auditiva, e não estamos preparados para trabalhar com deficiência auditiva, ai ele teve que ser transferido para uma escola específica para a deficiência auditiva, ai eu estou com 16 crianças agora. Eu acho que esse número é o ideal para todas as turmas, mas infelizmente não é. O número comum de crianças por turma são 28. Eu acho muita criança para uma turma de Educação Infantil, como eu tenho as crianças com necessidades específicas eu tenho a monitora [...]. (Professora Ilma, 14 vp).*

No entanto, a professora Juliana (19 vp) aponta que é preciso ter um diagnóstico da criança para que a escola possa solicitar o apoio de um monitor, mas esse documento, geralmente, demora a chegar até as escolas. E, enquanto o diagnóstico não chega, a professora regente da turma tem que desenvolver o seu trabalho envolvendo a todos, porém, sem apoio. As professoras Maria do Carmo e Cristina explicam nos relatos, a seguir, os critérios para que uma turma possa contar a com a presença de um monitor.

*Eu tenho um aluno com Síndrome de Down, mas pode ser doze, dito normais e mais três alunos especiais. Eu já tive 32 crianças, sem monitor, sem ninguém. [...] Hoje até 3 especiais é 15, no máximo são três. Eu tenho uma monitora para ficar só com esses alunos. Como eu só tenho um, ela só fica com esse aluno. Na Educação Infantil, o monitor fica em sala de aula [...]. (Professora Maria do Carmo, 25 vp).*

*[...] não tem monitor, porque, eu acho, que uma boa seria ter uma monitoria, pelo menos uma para lição, são cinco turmas de manhã, para estar dando um apoio. Ela dá uma assessoria, uma monitoria, porque não tem como acompanhar cada criança [...] esse ano, eu tenho um menino que ele tem necessidades especiais, aí a turma tem 15 crianças, por conta dele, e tem direito a monitora.[...] Se a turma tiver dois ou até três alunos especiais só tem direito a um monitor. Até três é um monitor, e aí quatro já não fica na mesma turma [...]. (Professora Cristina, 25 vp).*

Os professores apontam que, além de sentirem falta de monitores para auxiliar no trabalho com turmas cheias, enumeram outros desafios, os quais, também estão relacionados a esse fator. Para a professora Conceição (20 vp), “[...] a experiência com uma turminha com 30 alunos tornou sua experiência difícil e a fez se sentir insegura [...]”. Para a professora Cristina (25 vp), muitos alunos nas turmas de Educação Infantil é um dificultador, porque “[...] eles são dependentes, muitos ainda não vão ao banheiro sozinhos [...]”. Outros dois professores apontam a logística do trabalho com turmas cheias como um grande desafio na Educação Infantil, pois, além das crianças ainda serem dependentes e precisarem de auxílio em determinadas atividades, como ao usar o banheiro, eles têm que se organizar para estar ao mesmo tempo com essa criança fora de sala, mas sem deixar a turma sozinha. Assim, a professora Graça (13 vp) faz a seguinte indagação: “[...] aí são 24 alunos e aí quer dizer, eu estou no parquinho, como que eu vou descer para levantar a cuequinha dele? Como é que fico lá no banheiro? [...]”. O depoimento do professor Duarte (1 vp) também ilustra bem essa constatação, que é a de ter que administrar uma logística quase impossível:

*[...] Ai você vê uma sala com 28 alunos de 4 anos de idade, só ela em sala de aula, “tia eu quero fazer cocô” e aí ela tem 27 crianças em sala e 1 que quer fazer cocô. O que ela faz? Pega as 27 crianças, leva para o banheiro para aquele outro fazer coco. Porque a escola tem uma regra que criança nenhuma da educação infantil pode ir ao banheiro sozinha. Que de certa forma, eu penso que é bom em certo sentido, porque eu tenho monitora, mas no caso dela que não tem, como é que fica? Ai a dificuldade maior que eu penso que é nesse sentido, de ter esse número de alunos e não ter esse suporte [...]. (Professor Duarte, 1 vp).*

Nos relatos dos professores, notamos que nas turmas em que a Educação Infantil acontece nas Escolas Classe o número de alunos é maior, podendo chegar até vinte e oito (28) alunos. Já nas turmas dos Jardins de Infância, esse número é menor, em torno de vinte (20) alunos. O grande de número de alunos por turma aponta para a precarização e desvalorização do trabalho docente. Os professores não conseguem desenvolver um bom trabalho com as salas superlotadas, não conseguem dar uma atenção individualizada aos alunos, os quais, nessa idade, precisam de uma proximidade maior. Dessa forma, se sentem desvalorizados pelas más condições de trabalho, que são materializadas em turmas super cheias, como podemos observar nos relatos das professoras Antonieta e Eliana:

*[...] e as salas ficam lotadas. Em 2015 que foi quando comecei na secretaria como temporária, as salas tinham 24 crianças, ano passado passou a ter 28, quatro crianças faz uma diferença gigantesca, assim, então as salas são hoje assim, um problema. Por causa da gestão do tempo, gestão de recurso, todas essas questões com o tempo você vai driblando, agora, as salas superlotadas você não consegue dar uma atenção individualizada e adequada pra todos, sempre vai ter aquele que infelizmente vai ficar ali. Numa aula você consegue atender bem dez, no outro dia você atende dez, no outro dia você atende mais dez, então numa semana você perde muito mesmo. Se as salas ficam lotadas pra gente é a maior a dificuldade [...]. (Professora Antonieta, 1 vp).*

*[...] tem turma que tem 27, 28, a professora que dividi comigo, acho que ela tem 27 alunos. E eu acho uma diferença muito grande, até quando você não tem uma criança especial, eu acho que o ideal, assim, para turma de educação infantil é 15 crianças, porque você pode trabalhar, dá atenção para todos. Porque quando você trabalha com a turma muito cheia, acaba que você não pode dar esse atendimento individualizado, é mais no geral mesmo, e ali no dia-a-dia, por vezes você perde coisas da rotina, porque você não consegue manter uma organização, como por exemplo a rodinha que é algo muito importante, é uma coisa que eu consigo fazer todo dia a roda de conversa, já você com 20 e tantas crianças não consegue, porque você não consegue manter a organização. Então, eu acho que quebra muita coisa que é essencial na Educação Infantil, quando você tem muitos alunos dentro de uma mesma sala [...]. (Professora Eliana, 7 vp).*

O grande número de alunos por turma precariza, ao mesmo tempo que intensifica, o trabalho docente, pois ainda que seja respeitada uma certa proporção entre o número de alunos e a metragem da sala de aula, esse fator isolado não torna a condição de trabalho melhor. Valendo-nos da consideração apontada por Kuenzer e Caldas (2009), ao indicar que as condições de trabalho possibilitam uma melhor realização do trabalho educativo, como desenvolver um bom trabalho diante de fatores concretos que são entraves?

### 3.1.2 Apoio (ou falta de) pessoal

Um outro indicador que reforça a precarização e a intensificação do trabalho docente é a falta de apoio pessoal. Para os sujeitos da pesquisa, não poder contar com o apoio da equipe gestora, de especialistas – como psicólogos, para atender determinadas demandas, orientador vocacional e monitores –, dificulta o trabalho e o torna “*puxado e desumano*”, segundo a professora Marta (6 vp). Ela justifica que sente o trabalho na Educação Infantil assim, porque

*[...] você não tem recreio. Você tem que rebolar. São 5 horas seguidas, não tem quem fique com as crianças, a gente fica direto. Na hora do lanche das crianças a gente leva uma coisinha e belisca ali junto com eles, não tem quem fique com as crianças. São 5 horas seguidas aqui na secretaria [...].*

Diante dessa falta de apoio, em muitos casos, o professor é obrigado a desempenhar funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo etc., evidenciando o processo de precarização do trabalho docente, que pode ser observado no interior do novo paradigma, “educação para todos”, na medida em que a atividade docente extrapola de maneira demasiada a sua área de formação. Além disso, as estratégias de gestão, por exemplo, o comunitarismo, voluntariado (Amigos da Escola), incidem e reforçam o sentimento de desqualificação e desprofissionalização desses profissionais.

Outras professoras também apontam o quanto faz falta o apoio, considerando que a Educação Infantil é um segmento de ensino em que as crianças ainda dependem de auxílio dos professores para determinadas atividades. Ao mesmo tempo em que precisam ajudar as crianças individualmente, por exemplo, para utilizar o banheiro, elas também não podem deixar a turma sozinha. Dessa forma, para a professora Maria de Lourdes, só mesmo fazendo mágica para dar conta de tamanha demanda e desafio, como aponta em sua fala:

*Às vezes o professor precisa ir ao banheiro, ele precisa pegar alguma coisa, ou se já levou as crianças ao banheiro aí uma criança tem alguma*

*necessidade especial que você tem que leva-la sozinha. Você deixa a turma toda e leva essa criança. Como é que você faz? E aí tem que fazer mágica. (Professora Maria de Lourdes).*

Além de tentarem fazer “mágica” para darem conta das diversas demandas e desafios, as professoras temem, ainda, serem culpadas se não conseguirem estar com todas as crianças e em todos os espaços da escola, pois “[...] com essa quantidade de crianças, você tem que dar atendimento a uma criança e largar 23 [...]” (Professora Silvana, 1 vp). E outra professora também expressa essa preocupação.

*[...] eu tenho 24 crianças se eu saí da minha sala para buscar seu filho os 23 vão ficar sozinhos, não tem monitor. E você que tem que conversar com ele na sua casa, você que tem que me ajudar com seu filho, até porque o que você me falou se ele já tem esse probleminha no braço ele vai fugir ele vai para o parquinho, se acontecer alguma coisa com ele eu vou ser a culpada [...]. (Professora Graça, 13 vp).*

A necessidade de monitores em sala de aula foi o apoio solicitado mais recorrente nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, mas outras formas de apoio também foram apontadas como necessidade, a qual, se atendida, parece evidenciar que o trabalho docente seria menos intensificado.

*[...] a gente não tinha apoio da direção, não tinha apoio dos pais. A coordenadora se esforçava ao máximo, mas o que dependia dela, ela fazia Eu sentia essa falta, também, de apoio pessoal [...]. (Professora Eunice, 9 vp).*

*Eu acho importante, que a gente tivesse um Orientador Educacional, era mais um suporte para as próprias famílias, porque a gente vê as famílias também diferente. Nós estamos com a realidade de família com uma desestrutura familiar. Quando há uma separação, a gente vê que reflete aqui na escola. E a gente não tem um suporte também para as famílias nesse sentido. [...] A Psicóloga desde o ano passado, que ela está de licença. E mesmo assim, eles dão uma demanda enorme para elas e tem de atender várias escolas [...]. (Professora Conceição, 20 vp).*

De acordo com as professoras, a presença de uma monitora contribuiria para que elas não precisassem interromper uma atividade coletiva para sair com uma criança da sala e para que as crianças não ficassem sozinhas quando, por algum motivo, a professora da turma precisasse resolver algo fora da sala. Diante da falta desse apoio pessoal, as professoras relataram que são levadas a recorrer aos funcionários da escola, e que esses pedidos de

“socorro” são frequentes, pois a dinâmica de uma sala de Educação Infantil requer a presença de mais que um adulto, como relata a professora Raquel:

*[...] se eu preciso sair eu peço para alguém ficar um pouquinho, peço para a coordenadora para alguém da portaria ou para alguém auxiliar da limpeza. “Fica um pouquinho com minha turma para eu ir ao banheiro”, é assim, essa é uma dificuldade pra gente que é sozinha [...].(Professora Raquel, 1 vp).*

Segundo Cardoso (2013), o pedido de auxílio aos funcionários da escola evidencia dois desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil. O primeiro deles é a falta de monitores, o segundo desafio – que surge devido à existência do primeiro – se refere ao fato de que, ainda, é aceitável que profissionais não qualificados atuem nesse segmento de ensino. Sabemos que esses contatos dos funcionários com as crianças têm uma curta duração, mas, ainda assim, refletem as características que sempre estiveram e ainda estão atreladas à Educação Infantil: a de que qualquer um pode “cuidar” das crianças. Os funcionários da escola, secretárias, cozinheiras e porteiros não têm qualificação específica para atuarem junto às crianças e a aceitação de suas presenças em momentos para “quebrar um galho” contribui para a desvalorização dos professores da Educação Infantil.

Embora as professoras sintam falta de monitoras em sala de aula, Campos *et al.* (2006), ao analisar a qualidade da Educação Infantil brasileira por meio de alguns resultados de pesquisa, identificaram nos trabalhos de Bufalo (1999) e Wada (2003) que, nas escolas em que há a presença de monitoras, existe também uma confusão de papéis. Segundo Campos *et al.* (2006), o trabalho de Wada (2003) evidenciou que há uma divisão de tarefas entre quem educa – a professora – e quem cuida – a monitora. Além disso, afirma que, no dia a dia, as professoras buscam suas referências tanto nos contextos da casa quanto na escola; já as monitoras adotam apenas a casa como modelo, evidenciando lacunas na formação e/ou preparação de ambas. Quanto à pesquisa de Bufalo (1999), Campos *et al.* (2006) observaram que havia semelhanças com a pesquisa de Wada (2003) e ressaltou a hierarquização de tarefas entre as duas profissionais (professora e monitora) e, ao mesmo tempo, uma certa ambiguidade nos papéis desempenhados. Para Campos *et al.* (2006) essas constatações

*[...] apontam para alguns dos principais problemas da formação de profissionais da Educação Infantil. Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo em Pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo. As educadoras ou monitoras, por sua vez, que na maioria não contam nem mesmo com o curso secundário, baseiam seu trabalho no*

conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança. (CAMPOS *et al.*, 2006, p. 106).

Por outro lado, vemos nos relatos, a seguir, que o apoio recebido na escola marcam positivamente o trabalho dos professores, pois se sentem parte integrante de uma equipe que valoriza o trabalho coletivo; notam que a equipe gestora dá um suporte que traz conforto e acolhimento; percebem o envolvimento e o apoio dos pais nas atividades propostas (gincanas, festa junina, envio de materiais extras para a escola para desenvolver alguma receita, por exemplo); veem os funcionários envolvidos/comprometidos com as crianças.

*[...] ter o apoio também da equipe gestora. Aqui nós temos uma equipe bem bacana, que já anda bem, porque já está assim há bastante tempo. Já está alinhadinha [...]. (Professora Conceição, 20 vp).*

*[...] os recursos humanos, todo mundo, porque quando falam que é em equipe, é equipe mesmo. Aqui os servidores, a merendeira, o carinho que eles tratam as crianças, você vê que é em benefício para as crianças, que tudo é pensado para eles mesmo. E tudo o que eu preciso eu recebo. Facilita o trabalho e eu tenho um grupo dos pais dos alunos. [...] semana passada, fizemos a receita de massinha, e eu precisava de farinha de trigo, óleo, então eu peço também para os pais contribuírem. Então, isso facilita. Se fosse lá, no CAIC de Paranoá, eu já pedi farinha de trigo, foi difícil pra eles. Então isso é um facilitador. É um impacto positivo. (Professora Maria do Carmo, 25 vp).*

*[...] essa escola tem muito suporte. Da diretora, da coordenadora, então eu me senti muito, muito confortável. Eu não sei como é em outras realidades, mas nessa escola...é só questão de adaptação mesmo, que eu vim de um lugar para o outro, mas me sinto muito tranquila, muito mesmo. Eu vi que as professoras são muito dedicadas, comprometidas, ajudam, são solidárias, a coordenadora é maravilhosa a diretora também [...]. (Professora Raquel, 1 vp).*

Interessante ressaltar que as professoras Conceição (20 vp) e Maria do Carmo (25 vp) têm um tempo significativo de vida profissional docente, e que ambas estão numa mesma escola por um tempo considerável. A professora Conceição está na mesma escola desde que foi efetivada na SEEDF; em seus relatos, diz que, a boa estrutura escola, localização próxima a sua residência e bom relacionamento com os pares, são fatores que a fizeram querer permanecer nesse segmento de ensino e nessa instituição. Já a professora Maria do Carmo, que iniciou sua vida profissional em uma CRE, quando foi para uma escola da CRE Plano Piloto, também,

encontrou motivações objetivas e subjetivas que a fizeram permanecer nessa escola, na qual está atualmente.

Assim, podemos inferir que, mesmo após longos anos de carreira, as marcas positivas, objetivas e subjetivas, sentidas ao longo da trajetória profissional docente na Educação Infantil, contribuem para que esses professores permaneçam entusiasmados e motivados.

### 3.1.3 Sobrecarga de trabalho

Outro fator recorrente nos relatos dos professores foi a sobrecarga de trabalho, indicando que há uma intensificação nas atividades que são realizadas na escola, como aponta a fala da professora Eliana (7 vp) “[...] a gente trabalha muito, muito, muito, a gente é sobrecarregado [...]”. A sobrecarga de trabalho também é sentida pelas professoras Sueli e Raquel, que evidenciam, em seus relatos, um fardo que envolve números de alunos por turma, horas corridas de trabalho sem intervalo (se quer para lanche), e todas as aulas exclusivamente com um único professor etc.

*[...] a gente às vezes se frustra não pelo trabalho da gente na escola, mas pela sobrecarga, porque 24 alunos, durante 5 horas, toda hora fica: tia, tia, tia. Eles são muitos são pequenos e dependentes ainda e com uma pessoa só fica inviável para dar atenção e trabalhar da forma que a gente queria. Então, eu sou realizada, mas tenho minhas frustrações devido às demandas diárias [...]. (Professora Sueli, 5 vp).*

*[...] é a gente do início até o final, que acompanha no parque, que faz todas as atividades, não tem professor de Educação Física. Eu trabalho de sete e meia até meio dia e meia e não tem intervalo. Eu lancho junto com eles. E na hora que eles estão lanchando eu estou observando também, eu trago meu lanche. E quando eles estão no parque eu observo as brincadeiras, eu fico ali junto [...]. (Professora Raquel, 1 vp).*

E, devido ao excesso, “[...] a gente leva a escola para casa, para cama, pra mesa, pra tudo, não tem jeito [...]” (Professora Melide, 26 vp). Para a referida professora, na Educação Infantil “[...] não existe professor que não leva trabalho pra casa [...]” e aponta, também, que “[...] não tem como não fazer hora extra na Educação Infantil, não tem como [...]” E continua, relatando situações extremas, como a de ter chegado ao ponto de dormir na escola para cumprir o que haviam proposto entre os pares.

*Eu vejo que isso é ilegal, tem grupo no WhatsApp para ficar falando trabalho fora do expediente, mas a gente faz, se não fizesse não ia conseguir cumprir*

*tudo que a gente se dispõe a fazer.[...] Eu já dormi na escola fazendo trabalho para as crianças, eu e várias professoras, até 6 horas da manhã ainda está na escola fazendo alguma coisa para as crianças. Fora os professores que trabalham o dia todo e fazem trabalhos a noite e no sábado. Não tem dia e nem a hora, é imoral, porque de dia você já faz muito. Eu nunca vi, não existe professor que não leva trabalho pra casa. (Professora Melide, 26 vp).*

Esse episódio de extrema dedicação, relatado pela professora Melide, aponta para o que Hargreaves (1995) denominou de *autointensificação*. Para a autora, a *autointensificação* acontece quando os professores envolvidos em um trabalho já intensificado – no qual se ocupam com tarefas e atribuições administrativas relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos e da escola, motivados por questões relacionadas à produtividade e ao controle burocrático do trabalho docente –, ainda buscam por níveis inatingíveis impostos por eles mesmos. Assim, os professores, comprometidos com o seu trabalho, impõem, a partir de pressões das reformas educacionais e dos processos de avaliação externos, ainda mais cobranças sobre si mesmos. E, diante da impossibilidade de corresponder a tantas expectativas, a intensificação se torna perversa e causa sofrimentos diversos, insatisfação, podendo levá-los até ao adoecimento.

Ao buscarem definir sobre a intensificação, Assunção e Oliveira (2009) afirmam que ela ocorre quando o professor executa outras tarefas durante o curso da ação principal; no atendimento individualizado ao alunos, que ocorre em meio ao controle coletivo de uma turma; no preenchimento de múltiplos instrumentos e formulários de controle, que causam uma sobreposição de tarefas e ajudam a compreender e explicar o cansaço físico, mental e até vocal dos professores. Nessa perspectiva de enumerar as diversas atividades que os professores realizam no trabalho docente, vemos, na fala da professora Melide (26 vp), uma descrição extensa das atividades realizadas por ela, seja na escola e no horário de coordenação destinado para isso, seja extraescolar, porque, segundo ela, o tempo, mesmo quando bem aproveitado, ainda é insuficiente para o preenchimento de tantos relatórios.

*[...] no Distrito Federal a gente tem o momento de coordenação aqui e ele bem utilizado. Tem dia que a gente fica ali, todo mundo planejando em grupo, tem os dias das coordenações individuais e aí você vai atender as duplas, os parceiros daquele série, os planejamento dos projetos das turmas, então, em questão de segundos e quando você vê já passou, porque não entra na turma de Educação Infantil só com seu corpinho você tem que levar um monte de material já planejado, por mais que o aluno vai fazer tem que levar o material para fazer. Então, depois tem a parte dos registros, colocar nas pastas, nos cadernos, colocar etiqueta para falar com o pai o que foi feito, tudo que ele fez hoje. Tudo isso ele faz onde? O professor de Educação Infantil fica 24 horas como na charge do cérebro: Ei, tá acordado? Mesmo sendo organizado, cumprindo o horário certinho na Escola, saindo no horário certo,*

*eles levam trabalho burocrático de preencher diário, preencher registros, fazer os planos. Mesmo que tenha feito no horário da coordenação, aí depois vai ter que estruturar no seu caderno [...]. (Professora Melide, 26 vp).*

Dessa forma, vemos a intensificação se manifestar também por meio da exploração do tempo do professor, pois vai além da escola, exigindo e impondo que ele realize atividades relacionadas à docência, nos tempos e espaços que deveriam ser para o descanso, lazer e tarefas pessoais.

### *3.1.4 Infraestrutura e localização da escola*

No que se refere à infraestrutura das escolas, o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2019 aponta que a infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola. A infraestrutura das escolas, além de ser motivo de permanência ou desistência para os alunos, impacta também nas condições de trabalho docente. No relato da Professora Eunice (9 vp), ela diz que: “[...] eu acho que a parte de estrutura física impacta no trabalho [...]”. No relato de outra professora vemos como a relação que ela faz entre a infraestrutura e os impactos em seu trabalho.

*Tanto o material quanto a infraestrutura não impactam no meu trabalho, porque a gente tem muitas áreas.[...] tem esse muro aqui a gente fica aqui nesse espaço livre, a gente tem o parquinho que ele todo de borracha não é de areia e é protegido do sol, tem uma piscina também temos a recreação na piscina, tem uma brinquedoteca. Tem um pátio ali que a gente faz muitas atividades, tem o pátio do meio. Tem também aquela área livre que tem amarelinha, que a gente pode brincar de brincadeiras de roda, tem um som também que a gente pode usar, a gente usa na acolhida ou quando desejar. É uma escola pequenininha, só que a gente consegue utilizar bem todos os espaços, ela é bem planejada [...]. (Professora Raquel, 1 vp).*

Diante de boas ou más condições de trabalho o professor repensa sua vida profissional, se sente desvalorizado, e alguns pensam em desistir da docência. Para a professora Eunice (9 vp), em uma das escolas onde trabalhou, “[...] não tinha estrutura para receber e aquilo me deu uma angustia muito grande... de não poder alcançar aquelas crianças da forma como eu queria.

Por isso eu saí [...]”. Já para a professora Antonieta (1 vp), que está iniciando na SEEDF, as condições para trabalhar são boas e faz com ela sinta vontade de permanecer nessa escola,

*[...] só saio daqui realmente por força maior, mas por escolha não saio, porque a gente tem muito mais condições de trabalhar bem, [...] a gente precisa confeccionar uma coisa, todo mundo constrói aqui rapidinho um jogo, rapidinho o jogo sai, então estar hoje no centro é infinitamente melhor, tem muito mais recurso, com certeza. (Professora Antonieta 1 vp).*

Os dados apresentados no Censo Escolar de Escolar (2019) apontaram que, em grande parte das escolas públicas do país, há uma acentuada carência de infraestrutura e recursos materiais pedagógicos necessários ao bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e do trabalho docente.

Em relação à infraestrutura, 41,2% das escolas municipais de educação infantil têm banheiro adequado à essa etapa, enquanto, nas escolas particulares esse percentual chega a 85%. Quanto a existência de materiais socioculturais ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino, verifica-se elevado percentual, na rede privada, de brinquedos para a educação infantil, de jogos educativos e de materiais para atividades culturais e artísticas, com 89,6%, 86,1% e 57,3%, respectivamente. Já na rede municipal, esses percentuais são menores, com 57,1%, 73,5% e 25%. A rede privada também é superior à rede municipal quando se avalia a existência de parque infantil ou mesmo de pátio nas escolas com oferta dessa etapa de ensino. (BRASIL, 2019, p. 66).

Essas ausências ficam ainda mais acentuadas em determinadas regiões do país, como Norte e Nordeste, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais, regionais e educacionais existentes. No depoimento do professor Duarte (1 vp), vemos que, de fato, as ausências estruturais na escola estão relacionadas a sua localização dentro do Distrito Federal. Esse professor trabalha em uma Escola Classe da Ceilândia e aponta que: “[...] essa é **região vulnerável**. Nós temos aqui a maior favela da América Latina, Sol Nascente e Pôr do Sol, que fica a metros daqui. Está aqui na quadra debaixo. Aqui nós temos essa quadra abaixo, logo abaixo é a Sol Nascente já [...]”. E na escola em que trabalha, ele aponta que:

*[...] a infraestrutura é ruim. É isso que me incomoda, o piso, os corredores que ainda são aqueles blocos, aqueles furos bem fundos que dificultam as marchas das crianças. As vezes uma criança cadeirante ou quando, um aluno que eu tinha no ano passado que tinha dificuldade de se locomover, infelizmente é uma coisa que transcende até a questão da direção, porque é muito recurso para isso e os recursos que a escola recebe, não daria para fazer nem ¼, sei lá, do que precisa [...]. (Professor Duarte, 1 vp).*

Ainda, em relação à infraestrutura, ao avaliar a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura nas escolas, um recurso pedagógico essencial para o aprendizado dos alunos, percebe-se que este é o menos encontrado nas Regiões Norte e Nordeste do país. Mais de 70% das escolas do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul têm biblioteca ou sala de leitura (BRASIL, 2019, p. 63).

Nos relatos das professoras, especialmente as que trabalham nos Jardins de Infância do Plano Piloto e no Centro de Educação Infantil da Ceilândia, notamos o quanto elas ressaltam a infraestrutura dessas escolas como um aspecto positivo para o desenvolvimento do seu trabalho. A professora Melide (26 vp) resalta que: “[...] aqui no Plano a gente tem essa particularidade da Educação Infantil acontecer em lugares apropriados e não na Escola Classe, lá elas reclamam do barulho das crianças menores. E Educação Infantil e barulho é a mesma coisa, não tem como tirar da frase [...]”. E o mesmo poderia ser dito pela professora que trabalha no CEI da Ceilândia, única escola em que a Educação Infantil não acontece junto com o Ensino Fundamental, nas Escolas Classe.

Durante as entrevistas, nos momentos em que relatavam sobre os espaços físicos da escola, falavam com empolgação e queriam mostrar como cada um dos espaços era estruturado, bem como quais atividades eram realizadas ali. Assim, percebemos que todas as escolas precisam de uma infraestrutura que permita ao professor desenvolver seu trabalho, mas, especialmente na Educação Infantil, onde a diversidade de espaços se faz ainda mais necessária, considerando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em suas diversas áreas: social, cultural, artística, motora, cognitiva e afetiva. Segundo a professora Marta (6 vp),

*[...] a gente sabe que a criança precisa de espaço, precisa interagir com o ambiente de uma forma muito lúdica. E se você está numa escola que você não tem essa estrutura para receber essa criança de 4...5 anos, perde se muita experimentação, a criança perde demais. Então, eu ainda acho que a infraestrutura ainda é um grande problema [...].*

Os relatos, a seguir, são de quatro professoras que trabalham em Jardins de Infância no Plano Piloto, em escolas diferentes; em todas notamos que as professoras se sentem bem, diante das boas condições que percebem na infraestrutura, para realizar um trabalho diversificado para as crianças. A professora Conceição (20 vp), diante das boas condições materiais e de ensino que percebe na escola, diz que: “[...] não justifica os pais pagarem quase dois mil reais (R\$ 2.000) para ficarem meio período na Educação Infantil, porque as escolas da rede são muito boas [...]”.

*[...] Hoje, temos filtro de água gelada em cada sala. Esse piso foi todo trocado. Então foram coisas, que foram melhorando ao decorrer do ano. Então a escola só foi aumentando, a condição de oferta e de melhor qualidade, tanto de infraestrutura quanto de material pedagógico. Nós temos assim as salas de integração inversa que tem alunos com necessidades especiais, são 15 alunos. E outras salas, são 24. Nós temos uma sala de leitura e um profissional que faz a contação de história. Nós temos o laboratório de informática, que está dentro da sala de recurso. Esse laboratório de informática, nós estamos contando com um professor que está aqui na escola e que faz o atendimento desse projeto, uma vez por semana. Nós temos uma professora readaptada para o projeto de musicalização, que ela dá o atendimento também, uma vez por semana aos nossos alunos. Então são coisas que só foram pensadas, em uma forma, de melhorar a qualidade e oportunizar outras vivências as nossas crianças [...]. (Professora Conceição, 20 vp).*

*[...] ambiente de leitura, uma sala de leitura como essa daqui que a gente chama de biblioteca, é muito bom porque tem três projetos que são desenvolvidos a partir daqui na escola. Todo projeto passa por aqui[...] Eu acho que aqui é uma das únicas que tem a cozinha toda projetada pra criança, tem bancadinha. [...] empréstimo de livros que já é mais um incentivo a leitura também. Aí tem projeto, tem um espaço de brinquedoteca, onde as crianças podem ter contato com vários brinquedos [...] tem a piscina, temos o projeto da cozinha que eles vão lá com receitas, temos um projetinho de informática também eles têm contato com o computador. Então, todos esses projetos favorecem a experimentação, a experiência, que a criança vá lá e faça. Tem um projeto de psicomotricidade que acontece aqui no pátio, é pequeno, mas é o que nós temos e a gente aproveita bastante [...]. (Professora Melide, 26 vp).*

*[...] O trabalho da Secretaria de Educação aqui no Plano é mais prático, mais facilitado porque aqui as escolas da Educação Infantil estão voltadas para isso mesmo. Então, você tem vários recursos, você tem aqui: sala de leitura, tem a casinha, tem piscina tem parque, você consegue desenvolver os seus projetos dentro dessas desses ambientes de maneira bem lúdica. Quando eu trabalhava no Guará era mais difícil porque eu tinha que criar esses ambientes dentro da sala. E para conseguir algo eu tinha que pedir doação de brinquedo, comprava imobiliários para colocar na sala. Na Estrutural eu entrei numa escola que tinha acabado de inaugurar não tinha cópia, xerox, não tinha papel, não tinha cartolina, não tinha material para as crianças e não tinha lugar onde guardar os materiais [...]. (Professora Cida, 14 vp).*

*Lá é incrível! É o sonho de todo professor da Educação Infantil. Lá a gente tem uma área verde imensa, a gente até chama de floresta. Lá tem muita árvore, criança sobe em árvore. [...]ali na floresta é um mundo. Temos também o parque da árvore bem na frente da escola que é uma outra área que tem uma árvore que as crianças podem subir e nesses parques a gente tem um kit que tem corda, peteca, bola, elástico e aí as crianças criam. No parque da árvore, por exemplo, não tem balanço, mas as cordas que tem elas amarram na árvore e criam um balanço. Na entrada da escola, dos dois lados da entrada tem um corrimão e as crianças sobem ali e entram nas grades...é um*

*mundo! Tem espaço! E como a escola é para educação infantil então todas as áreas, o pátio coberto, oferecem uma série de atividades. A gente tem a sala de leitura, a gente tem uma sala multiuso que tem brinquedo, tem televisão tem o projetor e a gente pode colocar filme para as crianças [...]. (Professora Marta, 6 vp).*

*E no relato a seguir da única professora da Ceilândia, sujeito da pesquisa, que trabalha no CEI da Ceilândia e que segundo ela e também pudemos observar no momento da entrevista, tem uma infraestrutura adequada para a Educação Infantil. A professora Antonieta (1vp) afirma que[...] eu já vim buscar o Centro de Educação Infantil por ser uma escola preparada para receber os pequenos, aí já fiz essa opção porque aqui só tem Educação Infantil. São oito turmas de manhã e oito à tarde, metade de primeiro período e metade de segundo período. [...] Quem trabalha dentro do Centro é completamente diferente.*

E continua:

*No Centro tem banheiro na sala de aula, e também dentro e adequado pra eles, tem a brinquedoteca, que não é a melhor do mundo, mas tem brinquedo, tem espaço amplo, que eles podem correr, pular, fazer o que tem que ser feito. Aqui a gente tem aula de judô, a gente tem um professor de Educação física, eles tem acesso quinzenalmente a um tablet individual, para cada um, então, tudo isso dá suporte para fazer o trabalho, hoje, graças a Deus eu não preciso dar uma folha para eles, e também você sabe, você precisa sistematizar, mas eu dou uma folha, dou, faço ali, mas todo dia a gente tem saída para outro lugar, ou para sala de leitura, ou para o parque, ou para brinquedoteca, todos os dias eles tem uma atividade fora da sala de aula, então esse é outro mundo [...]. (Professora Antonieta, 1 vp).*

No entanto, essa infraestrutura que o CEI da Ceilândia oferece é diferente da realidade de outras escolas com turmas de Educação Infantil, as quais, como já apontado nesse trabalho, funcionam em Escolas Classe. Nessas escolas, as professoras sentem falta de espaços apropriados para desenvolver atividades com crianças de 4 e 5 anos, como vemos nos relatos de alguns professores.

*[...] o espaço para Educação Infantil é restrito. Então, a gente não tem... a gente tem uma quadra só na escola e essa quadra tem que ser dividida para a escola inteira por todos os alunos da escola. Então, a gente pode, por exemplo, ir só uma vez por semana na quadra. Se fosse numa escola maior com uma estrutura maior a gente poderia ter uma espaço maior para a Educação Infantil. A gente tem um parquinho que foi inaugurado na verdade esse ano, porque a gente não tinha e também é dividido para as outras turmas, então, fica com espaço restrito. A criança fica muito dentro de sala de aula e esses espaços fora de sala são disputados por toda a escola. Então, acaba que a gente não tem espaço para fazer uma brincadeira, uma diversificação a*

*mais na aula. Então, eu tenho que contar somente com aquele dia da semana para fazer aquela atividade dirigida e o resto da semana praticamente a gente fica em sala, dentro de sala de aula, então isso atrapalha um pouco. Talvez se a gente tivesse um espaço maior mais recursos de materiais como bola e brinquedos que a gente também não tem muito ficaria muito mais interessante para eles e a gente faria um trabalho melhor [...]. (Professora Maria de Lourdes, 6 vp).*

*[...] ainda falta muito. Nós temos só uma quadra ali, vira e mexe os meninos se machucam, não tem parquinho, brinquedos o GDF não dá. A escola muitas vezes tem que se organizar, vender alguma coisa, fazer um bazar ou alguma coisa para poder arrecadar fundos e comprar [...]. (Professora Sueli, 5 vp).*

Os relatos dos professores apontam uma significativa importância à infraestrutura das escolas para o bom desenvolvimento do ensino e para que sintam vontade de permanecer na escola e na profissão docente. No entanto, essas condições não estão sendo consideradas e os professores continuam sendo responsabilizados e culpabilizados pelos sucessos e fracassos no desempenho dos alunos. A Professora Eunice aponta o quanto é difícil desenvolver um bom trabalho em espaços limitados, e ressalta que o professor não deveria ser responsabilizado ou culpabilizado por isso.

*[...] Se o professor não tiver um espaço para onde as crianças possam sair, e tem que ficar só em sala de aula, só se o professor tiver muita vontade mesmo, porque muitos professores que só tem a sala de aula, que fica só na mesa, no papel e não é fácil você extrapolar isso se você não tem para onde ir. O professor tem que ter muita vontade de querer fazer diferente e não são todos que tem essa vontade, mas não dá para culpar ou responsabilizar o professor não, porque ele se vê naquela situação e muitas vezes não tem saída [...]. (Professora Eunice, 9 vp).*

Garcia e Anadon (2009) enfatizam que a intensificação do trabalho docente responsabiliza os professores tanto pelo sucesso e fracasso profissional quanto pelo desempenho dos alunos. Essa responsabilização ficou ainda mais evidente a partir das reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, nas quais pode-se verificar que, por meio de emoções e subjetividades, pressionam os professores a se engajarem nessas reformas e ainda procuram dividir com eles os problemas enfrentados pela escola, mesmo quando tais problemas vão além das questões pedagógicas, como a infraestrutura.

### 3.1.5 Lotação nas escolas e escolha de turma

No que se refere à lotação nas escolas e à escolha de turma, os relatos dos sujeitos da pesquisa evidenciaram três aspectos: 1) a tendência em tentar uma vaga nas escolas do Plano Piloto, “*numa regional boa*”, como apontou a professora Clara (20 vp); 2) a observância da pontuação na carreira como reconhecimento para aqueles com mais tempo de serviço, com mais cursos realizados etc.; 3) a Educação Infantil enquanto segmento de ensino que é apontado como aquele que “sobra”, ao mesmo tempo em que também é desejado, por muitos. A escolha pelas escolas do Plano Piloto, mais especificamente pelos Jardins de Infância, nos remete às boas condições de infraestrutura que essas escolas possuem e que se tornam um atrativo para os professores. E, também, por sua localização, pois a maioria está entre as quadras do Plano Piloto e com isso exprimem segurança, facilidade de acesso etc. No entanto, diante desse atraente quadro das escolas que situam nessa RA, torna-se mais difícil conseguir uma vaga, “[...] *não é fácil vir pro Jardim, não é fácil conseguir vaga no Jardim [...]*”, como aponta a Professora Clara (20 vp). E outras professoras também relatam sobre essa dificuldade: “[...] *era muito difícil conseguir sair das Regionais para vir para o Plano. Foram todos os anos tentando vir para cá [...]*” (Professora Eunice, 9 vp). E acentuam que, para quem está iniciando, se torna ainda mais árdua a tentativa de ingressar nessas escolas, visto que: “[...] *quando a gente entra na secretaria, você não tem uma escola do plano para você trabalhar, aí só era escola tudo distante, eu não sei onde é que fica assim e é difícil para minha a realidade, não vai servir [...]*” (Professora Conceição, 20 vp).

E, reconhecendo essa dificuldade, algumas professoras relataram que foram em um primeiro momento para escolas mais distantes, mas que pertenciam a CRE Plano Piloto, para tentarem nos anos seguintes uma vaga nas escolas localizadas mais no Centro, como relatam as professoras Clara, Conceição e Maria do Carmo.

*[...] eu queria vir para o Plano porque lá no Guará só tem um Jardim de Infância. E para eu vir para o Plano eu tive que pegar um Centro de Ensino Fundamental da Vila Planalto. E aí eu fiquei lá um ano lá tinha quatro turmas de Educação Infantil, peguei uma delas e aí o 2º concurso de remoção que eu fiz dentro do Plano, porque aí eu fiz o interno eu vim para cá. (Professora Clara, 20 vp).*

*[...] eu peguei para escola do Varjão, que é considerada do Plano, para poder conseguir trabalhar aqui no Plano [...]. (Professora Conceição, 20 vp).*

*[...] Então, eu fui para o Varjão, entrei na remoção. O Varjão que já era regional do Plano Piloto. Não por causa da distância, que também era quase a mesma coisa, mas por ser Regional do Plano aí eu fui para o Varjão [...]. (Professora Maria do Carmo, 25 vp).*

Embora a questão do prestígio social não tenha aparecido claramente nos relatos, Vicentini e Lugli (2009, p. 157-158) nos diz que: “[...] o prestígio de que os docentes dispõem no campo educacional (e fora dele) variam enormemente de acordo com a escola na qual atuam, as características das localidades onde estão situadas [...]”. Diante disso, inferimos que, na essência dessa vontade de trabalhar no Plano Piloto, há também a questão do prestígio social – associado a essa RA situada no centro da Capital brasileira, com boa estrutura física em todo o conjunto ao redor das escolas, como parques, jardins, pavimentação, iluminação, transporte, segurança etc.

Quanto a pontuação, notamos que ela é apontada para justificar o porquê de estarem em determinadas turmas, pois sabem que, de acordo com pontuação, eles poderão ou não escolher o segmento e a turma que desejam/se identificam, como relata a professora Sueli (5 vp),

*[...] sempre trabalhei com a Educação Infantil, porque graças a Deus sempre fiquei numa colocação boa e quem fica nos primeiros colocados tem opção de escolher. [...] Eu sei que aqui na Ceilândia nós só temos um CEI. Eu tentei ir pra lá no remanejamento, mas lá é muita gente, professores bem antigos e eu não consegui ir para lá [...].*

De acordo com um material elaborado pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), a pontuação para a escolha de turma segue vários procedimentos e critérios, que são observados para fazer a classificação dos professores; a partir do resultado os professores fazem suas escolhas de segmento de ensino, escola e turma. Para ajudar os(as) professores(as) no momento da distribuição da carga horária, foi elaborado um material (ANEXO G) para orientar e tirar dúvidas, que visa a facilitar a aplicação da nova Portaria, a qual regulamenta normas sobre a coordenação pedagógica, a distribuição da carga horária e os procedimentos de escolha de turma. Segundo o SINPRO, se trata de duas portarias, na primeira, estão definidas as questões relacionadas à lotação/exercício e à forma de escolha da carga horária – Portaria n. 407/2018, na segunda são abordados os assuntos relacionados à coordenação pedagógica, e a questões relacionadas aos serviços de orientação educacional e sobre os readaptados – Portaria n. 395/2018.

As professoras Conceição e Cristina explicam como esse procedimento acontece e destacam os principais critérios.

*[...] no início do ano, a gente se reúne para fazer a contagem de pontos. Essa contagem de pontos, vocês têm os cursos, que são os cursos de formação. A Secretaria oferece, mas você também pode buscar por conta própria. Tem os cursos que são credenciados, que tem que ser aceitos pela Secretaria. Porque não são todos os cursos que a Secretaria aceita para contar ponto. Tem a especialização, o curso de graduação, mestrado, então tudo isso, a sua pontuação vai se elevando. E também, conta o tempo de serviço e o tempo de escola. Quanto mais tempo você tem na escola, também [...]. (Professora Conceição, 20 vp).*

*[...] é uma somatória, eles contam primeiro quanto tempo você tem secretaria, aí você recebe uma pontuação. Quantos cursos você fez, quantos anos você está naquela escola, então cada um dos itens vai ganhando uma pontuação, Por isso que as meninas, que por exemplo, escolhe a turma especial ou escolhe alfabetização, elas têm que fazer muitos cursos durante o ano porque tudo isso ajuda elas na pontuação. E Educação Infantil não tem briga [...]. (Professora Cristina, 25 vp).*

A partir desses procedimentos e critérios, os professores recebem uma pontuação e considerando-a fará suas escolhas, se possível, ou ficará com a turma que “sobrar”, quando não tiver pontos suficientes para indicar sua opção. Assim, nos relatos, a seguir, notamos que, ora a Educação Infantil é uma escolha, ora é o segmento que sobra para o professor.

*[...] vim para cá e não ia atender Educação Infantil, eu decidi fazer o remanejamento porque “eu não vou pegar os meninos mais velhos não”. Saí e fui pro Setor O, fiquei um ano lá. A escola é muito boa também, mas lá são professores muito antigos de secretaria e eu ficava lá na rabeira na fila quando a gente ia fazer a escolha de turma. Então, só sobravam os abacaxis e os pepinos. E sobrou uma Educação Infantil para mim a tarde [...]. (Professora Sueli, 5 vp).*

*Quando a gente faz o concurso que a gente chega não tem realmente muitas opções porque você vê que as primeiras turmas já foram escolhidas, então você fica para aquelas carências que ficaram, que sobraram e aí nesse caso tinha a turma de Educação Infantil e me mandaram para a turma de Educação Infantil, só que eu gostei, e aí como eu gostei muito no ano seguinte eu queria ficar na educação infantil e aí no outro ano, aí começou a virar uma escolha pessoal minha mesmo [...]. (Professora Ilma, 14 vp).*

*[...] Eu já vi que na escola que eu fui já tinha vaga porque ninguém queria, então assim, sempre aonde eu ia eu via a que sobrava, porque nem todo mundo gosta dos pequenos, então, eu sempre ouvi dizer assim: ah menino catarrento... ah tem que limpar bumbum de menino... ah esses meninos que*

*choram... então, é o perfil assim de criança que nem todo mundo gosta. Então, sobrava e eu ia lá e pegava [...]. (Professora Graça, 13 vp).*

*[...] era Escola Classe, e chega lá o que sobra sempre é educação infantil. Então, são sempre os novatos que pegam Educação Infantil. Assim que elas começam a ter tempo de serviço elas começam a pegar a BIA porque tem a gratificação de 600 reais e quando não conseguem eles vão para os meninos maiores. Então, ninguém quer Educação Infantil e dava para quem era novo [...]. (Professora Cida, 14 vp).*

Os depoimentos dessas professoras evidenciam que a Educação Infantil “sobra”, principalmente, para os professores que estão iniciando na vida profissional docente, sejam aqueles que acabaram de passar no concurso ou aqueles com até 5 anos de carreira, que ainda não têm pontuação suficiente para fazer escolhas. Podemos inferir que a Educação Infantil na SEEDF tem traços de desprestígio e secundarização entre os professores, indo ao encontro do que a história desse segmento de ensino apresenta, desde a sua origem. Vale ressaltar que é um segmento de ensino sem gratificação, logo, esse fator pode estar motivando até quem se identifica a buscar a oportunidade de atuar em turmas que são contempladas por esse benefício, pois as condições materiais afetam nas escolhas que fazemos ou que por um momento precisamos fazer.

### *3.1.6 Verbas e recursos materiais e gastos próprios com a profissão*

Os indicadores *verbas e recursos materiais e gastos próprios com a profissão* foram agrupados, pois o processo burocrático do primeiro, muitas vezes demorado, acarreta a busca por soluções mais rápidas para atender as necessidades imediatas da escola, levando muitos professores a terem gastos próprios com a profissão. Assim, a carência de verbas e recursos materiais acarreta, em doações dos professores e dos amigos e familiares que eles envolvem, a necessidade de fazerem eventos e rifas na escola e organizarem a Associação de Pais e Mestres (APM) para arrecadarem dinheiro para atender a tantas necessidades que surgem no dia a dia da escola, e também para comprar determinados materiais que são utilizados na Educação Infantil, mas que não estão na lista do itens permitidos.

As escolas do Distrito Federal recebem três verbas, que se diferem por sua finalidade, destinação e valor: Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária (PDAF), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e os recursos de emendas parlamentares destinados pelos Deputados Distritais para as escolas e CREs.

A partir das informações disponíveis no site da SEEDF sobre o PDAF e no site MEC sobre o PDDE, somado aos relatos dos sujeitos da pesquisa, buscamos compreender como as verbas advindas desses programas chegam até as escolas. E, também, procuramos entender o porquê de os professores, em alguns momentos, terem gastos próprios com a profissão, prática que, segundo entendemos, é um fator que também evidencia a precarização do trabalho docente, bem como a desvalorização da docência.

O Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária (PDAF), instituído pela Lei n. 6.023/2017, disponibiliza recursos financeiros em caráter complementar e suplementar diretamente às unidades escolares e coordenações regionais de ensino da rede pública de ensino. O programa tem o intuito de promover a autonomia das escolas, contribuindo com a melhoria da qualidade de ensino e o fortalecimento da gestão democrática. Os valores são liberados anualmente, em parcelas semestrais, por meio de transferência direta para a unidade executora, sem fins lucrativos, instituída por iniciativa da comunidade escolar. No entanto, a liberação da verba depende da avaliação de determinadas documentações e outros requisitos, os quais, muitas vezes, tornam o processo moroso. O PDAF se destina especificamente aos itens de custeio, ou seja, materiais não permanentes, como giz, pincéis, apagador, serviço de manutenção e consertos.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, é regido pela Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, e por resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O programa tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar. O PDDE se destina às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal; às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público; e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que ofertam programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica.

Já os recursos de emendas parlamentares são destinados pelos Deputados Distritais para as escolas e CREs, sendo descentralizados ao longo do ano. Embora sejam importantes, segundo as professoras, não são frequentes.

Os relatos dos professores evidenciaram que somente as verbas e o período em que elas são repassadas não atendem a dinamicidade da Educação Infantil, que tem necessidade de materiais diferenciados, estando sempre diante de situações imprevisíveis que exigem reparos e aquisição de determinados materiais de forma imediata, conforme afirma a professora Clara: “[...] *tem a verba do PDDE e do PEDAFA, mas não é suficiente [...]*”. No que se refere às regularidades das verbas, a professora Conceição (20 vp) relatou que:

*[...] as nossas verbas não chegam em dia. Esse ano, eu não sei nem se recebemos alguma verba até agora. Essa questão das verbas não chegarem em tempo hábil para escola é uma dificuldade imensa para o bom desenvolvimento das atividades da escola”.*

E a Professora Cida(14 vp) reforça, dizendo que: “[...]  *você precisa de material e a verba não saiu [...]*”.

Diante da frequência irregular do repasse das verbas, os professores buscam alternativas para tentar solucionar os problemas que surgem diariamente nas escolas. Assim, percebemos que a falta/falha do Estado faz o professor trazer para si a responsabilidade para a resolução de variadas questões, que dependem de recursos financeiros, os quais, por conseguinte, passam a ter gastos próprios com a profissão. Para a professora Juliana (19 vp), passar a responsabilidade para o professor para que ele resolva e supra as lacunas referente aos recursos financeiros a faz pensar que: “[...] *acho que foi criado uma cultura de que a gente tem que arregaçar as mangas e ir atrás do que a gente quer [...]*”. Desse modo, os professores, comprometidos com o seu trabalho e, na maioria das vezes, motivados em oferecer o melhor para os seus alunos, se mobilizam na organização de rifas, eventos e no pedido de doações aos familiares e amigos, como exposto nos relatos, a seguir:

*[...] a gente trabalha com os eventos mesmo, que a escola propõe, dia da família, festa da cultura, festa junina e aí consegue levantar uma grana para pagar aquilo que o Estado não oferece ou não oferece de imediato. A escola atualmente está instalando câmeras, está instalando um sistema de segurança melhor nos muros, porque é uma escola muito invadida, muito roubada, arrombada [...]. (Professor Duarte, 1 vp).*

*[...] a gente sempre está fazendo eventos, material de consumo não nos falta. Pincel, esse material de apoio, livros didáticos, ela sempre está indo nas feiras, compra livro para gente de história. É, material realmente para trabalhar nos grupos, bambolê, corda, todos esses materiais a gente tem por conta dos eventos que a gente sempre faz [...]. (Professora Cristina, 25 vp).*

*[...] a gente não espera só a verba da secretaria. Por que a gente mantém a manutenção em dia dessa escola, porque nós fazemos as nossas rifas, durante três vezes ao ano, e com elas, nós temos de 3.000 a 4.000 reais [...]. (Professora Conceição, 20 vp).*

*[...] aqui a gente faz sempre aquelas vaquinhas, compra tinta de impressora, compra copo, compra pó de café, compra tudo, rola uma caixinha. Então a gente acaba que ameniza, porque vai lá, a coleguinha, o marido trabalha na editora, pega umas agendinhas e dá pra quem não tem, a gente acaba suprindo. Aí o menino não tem caderno, você vai lá e compra caderno, e assim que funciona [...]. (Professora Cristina, 25 vp).*

Notamos que os eventos e rifas se tornaram uma atividade recorrente dentro da maioria das escolas, ou talvez em todas elas, pela necessidade de complementação dos recursos financeiros para atender às demandas da escola. No entanto, em diversos momentos os professores assumem determinados gastos, a partir de recursos próprios, levando, muitas vezes, as atividades para serem realizadas em casa, por não encontrarem na escola recurso material adequado. Um dos recursos materiais que os professores sentem mais necessidade é a impressora, especialmente a que faça impressão colorida, pois defendem que, para as crianças da Educação Infantil, os materiais devem ser coloridos para facilitar o aprendizado, chamar mais atenção e retratar mais o real, como apontado no relato uma professora:

*[...] muitas coisas eu tenho que fazer em casa e é uma das falhas também que o GDF poderia nos passar, como tinta colorida para impressão faço por minha conta, porque eu tenho esse defeito. Eu sou muito detalhista, muito perfeccionista mesmo, então assim, o que é preto e branco e eu não gosto eu levo pra casa e faço colorido...fica mais bonito e chama mais atenção dos meninos [...]. (Professora Sueli, 5 vp).*

A professora Graça (13 vp), também, aponta que: “[...] quando a escola não te recurso para imprimir as atividades aí a gente imprime em casa e quantas e quantas vezes [...]”. Usar os recursos da casa também foi apontado pela professora Melide (26 vp), como algo que acontece de forma recorrente, já naturalizado,

*[...] e não é só o fazer, você compra coisa, você tira da sua família, rouba de casa para a escola né? Você traz muita coisa de casa para a escola, você traz as vasilhas para fazer experiência com as crianças, você compra material. Ontem mesmo eu fui ajudar uma professora e ela falou: comprei esses papéis.*

Os relatos dos professores evidenciam compromisso com o trabalho, vontade de fazer dar certo, preocupação em oferecer materiais adequados para as crianças, uma amorosidade que perpassa cada atividade elaborada e material comprado. Assim, nessa busca por tentarem oferecer o melhor, mais bonito e colorido, para as crianças, eles têm gastos próprios com a profissão, “[...]  *você acaba tirando do bolso para poder fazer fora, para achar coloridinho, porque na Educação Infantil o que chama atenção é o colorido, é o personagem que ele gosta para você prender a atenção [...]*” (Professora Maria de Lourdes). E toda essa movimentação para adquirir materiais que o Estado não oferece, ou pelo fato da verba estar atrasada e a escola não tê-la, evidencia que o professor vai trazendo para si essas responsabilidades. A Professora Sueli (5 vp) justifica que, agem assim, “[...]  *pra gente não ficar à mercê disso, muitas vezes a gente acaba desembolsando como eu tenho feito sempre, pra não ficar muito falha nas aulas, não ficar faltando brinquedos e recurso tem que comprar [...]*”. E a professora Antonieta (1 vp) também diz que, age assim, “*para que a coisa aconteça*”. Nos relatos, a seguir, vários professores evidenciam seus gastos próprios com a profissão:

*[...] comprava o material das crianças, comprava brinquedos, comprava tudo com meu dinheiro e comprava armário para guardar isso porque tinha que trancar para ninguém levar. E aí era muito mais difícil! (Professora Cida, 14 vp).*

*Direto eu compro coisas com meu dinheiro, por exemplo, estou precisando de pedrinhas, eu vou lá e compro. Ou estou precisando de prato de papel, vou lá e compro. Meu marido vive brigando comigo. Na páscoa eu gastei 200 reais, porque eu fiz ovo de páscoa com eles e dentro colocamos um brigadeiro. E eles que fizeram a parte do chocolate, de gelar, de ver chocolate líquido depois sólido e a gente já aproveita e trabalha os estados da água. Ficou 200 reais essa brincadeira de forminhas, chocolate...É o nosso dinheiro. Dia das mães se precisa de uma tinta diferente, se pedir, até vir, já passou, aí eu vou e compro. Acaba que todos os professores põe muito a mão no bolso. Na gincana não sei nem quanto que eu gastei ajudando lá [...]. (Professora Juliana, 19 vp).*

*[...] a gente também tem que comprar do nosso bolso, porque as vezes você quer fazer um jogo, a eu quero fazer um jogo, mas para aquele joguinho durar eu tenho que plastificar e aí as laminas de plastificação são caras, aí já fica difícil para a escola de oferecer para todo mundo, aí eu acabo tendo que comprar do meu bolso. Para eu imprimir, a maior parte do meu material pedagógico, porque eu uso a tinta colorida, da impressora, aí é complicado também para a escola siar oferecendo tinta colorida para todos os professores, de uma escola grande como essa, então acaba que a gente compra do nosso bolso, algumas coisas a gente tem que gastar [...]. (Professora Ilma, 14 vp).*

*Hoje em dia a gente tira muito no bolso. Eu tiro muito do bolso para material didático. Semana passada mesmo, essa semana eu comprei uma lousa mágica para eles, uma para cada aluno, porque assim, a gente mostra brincando na Educação Infantil e quando eles têm o material completo, eles têm mais gosto, mais graça para fazer. A gente não tem tanto patrocínio, a gente não tem verba para fazer esse tipo de coisa. E o nosso salário também não é alto, por isso que eu te falo a gente tem que ter amor, porque a gente acaba gastando do bolso. Xerox, folha não tem e quando tem é estipulado uma cota mensal, uma cota semanal. Geralmente todas as escolas são assim. E às vezes você quer fazer uma outra atividade diferenciada que aparece naquele momento, uma coisa colorida, uma historinha colorida e você não tem acesso. E a gente não tem isso na escola e aí acaba que a gente tem que tirar do bolso. Isso é a parte que me deixa um pouco triste, chateada com a profissão, mas que não me desmotiva de fazer o meu melhor [...]. (Professora Maria de Lourdes, 6 vp).*

*[...] de vez em quando a gente compra mesmo, do nosso bolso, eu compro muita coisa para os meninos. Eu compro muita coisa para eles, por exemplo, às vezes tem um aluno que não tem, por exemplo, um caderno. [...] aí uns quatro aparecem sem caderno, e para ele não ficar sem a gente vai lá compra e incentiva para que ele possa adquirir esse cuidado.[...]às vezes eu peço doação, eu vou lá na minha família e falo: "Ô gente alguém está querendo doar um caderno, fazer compra, compra um caderno, põe nas compras e traz para mim". Minha tia doa muito, minha mãe compra, eu vejo como um ato de caridade, né? Tem que fazer de coração aberto, não esperando nada em troca [...]. (Professora Eliana, 7 vp).*

*[...] a gente dava o dinheiro do bolso. Quantas e quantas vezes eu tirei dinheiro do meu bolso para comprar material, para comprar lembrancinha. Então, muitas e muitas vezes a gente comprava E.V.A pra fazer lembrancinha para as crianças no Taguacenter [...]. (Professora Graça, 13 vp).*

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, referente aos recursos materiais, são também apontados, por alguns professores, como algo positivo no trabalho docente, pois, para eles, as escolas dispõem de diversos materiais e quando algum material é solicitado o pedido é atendido. Os relatos abaixo são de professores que trabalham em escolas localizadas em RAs distintas, evidenciando que a facilidade com recursos materiais não está associado apenas à localização das escolas, pois envolve também a APM, eventos e rifas promovidas pela escola etc.

*[...] a escola me oferece muitas facilidades em relação a jogos, equipamentos, ali mesmo nós temos o equipamento de circuito psicomotor completíssimo, sabe, muito bem conservado, tem outro lá fechado dentro do depósito, então, a questão de materiais aqui ela é bem rica nesse sentido. [...] Professor Duarte: A gente tem um depósito ali riquíssimo, que você entra e você fica pirando nas coisas que ele tem. Você vai tirando com medo de não dar conta de não utilizar o que você precisa utilizar. Mas em relação a materiais a*

*escola tem bastante e oferece. Se não tem você solicita e a escola providencia [...] (Professor Duarte, 1 vp).*

*[...] são escolas realmente modelos...aqui não falta material, não falta recursos, os pais participam, as equipes gestoras de todos os jardins são extremamente comprometidas. Então, assim a gente tem todo suporte para fazer um bom trabalho diferente das satélites que se o professor não se virar não tem nem um giz de cera para desenhar, porque os pais não participam, o poder aquisitivo é muito baixo e aqui no Plano a gente recebe criança das satélites. A nossa escola recebe muitas crianças do Paranoá, do Itapuã Samambaia, Luziânia, Valparaíso. Os pais preferem pagar o transporte e oferecer uma escola melhor. Então, assim... mas são pais comprometidos que participam da Associação de Pais e Mestres, que tudo que a gente pede eles mandam, que trazem material, talvez não o melhor material, mas o que eles podem doar. Então, o suporte para trabalhar na Educação Infantil no Plano é muito diferente das satélites [...]. (Professora Clara, 20 vp).*

*[...] porque tem sido a APM que tem bancado a nossa escola desde o início do ano. É uma contribuição voluntária que não pode ser cobrada de maneira alguma dos pais, de 40 reais, em torno de 30% dos pais pagam, o restante não. Esses 30% estão pagando pela qualidade da educação está dando para a escola inteira porque eles estão pagando pelos materiais que a gente usa todos os dias [...]. (Professora Cida 14 vp).*

Os relatos evidenciam o quanto as verbas e os recursos materiais impactam de forma positiva no trabalho docente, pois “[...] quanto mais material você tem, mais qualificado fica o seu trabalho mais vontade você tem de trabalhar e permanecer naquilo [...]” (Professora Ilma, 14 vp). Se, por um lado, temos escolas que dispõem de recursos materiais e conseguem se organizar para arrecadar mais verbas e, assim, contribuir para que o professor se sinta valorizado e possa oferecer um trabalho com mais qualidade para seus alunos; por outro lado, temos escolas em que os recursos não são suficientes e; mesmo com a organização de eventos, os professores ainda assim têm gastos próprios com a profissão. Observamos, que, por trás desse envolvimento comprometido do professor, recai sobre ele e sobre os pais a responsabilidade de contribuir para que a escola consiga oferecer bons materiais aos alunos. Vemos uma transferência de responsabilidades que são do Estado para a escola e para as famílias, que acabam assumindo esses compromissos e se envolvem em atividades que gerem mais verbas, de uma forma naturalizada, aceitável, quando deveriam estar reivindicando pelo aumento das verbas, pela inclusão de materiais – que são muito usados e necessários na Educação Infantil –, como itens que possam ser comprados por um processo mais rápido de repasse das verbas etc.

### 3.1.7 Jornada de trabalho ampliada, salário e plano de carreira

Os indicadores *jornada de trabalho ampliada, salário e plano de carreira*, elementos importantes na estruturação da carreira do Magistério, foram recorrentes nos relatos dos professores, ora evidenciando valorização do trabalho docente, ora apontando a necessidade de melhorias e associação com outros elementos para que, de fato, possam ser elementos de valorização.

Com a proposição de descrever e compreender como a carreira do magistério público está estruturada no Distrito Federal, e como essa estruturação afeta o trabalho docente, apresentamos esses indicadores, contemplados na *Lei n. 5.105, de 03 de maio de 2013*, que reestrutura a carreira do Magistério Público do Distrito Federal, em diálogo com os dados da pesquisa e com autores que contribuem com essa discussão.

Segundo Jacomini e Penna (2016),

[...] a regulação da carreira docente na Educação Básica no Brasil, por meio da elaboração e da implantação de planos de carreira, tem sido assunto recorrente, principalmente, a partir da Constituição Federal de 1988. A valorização dos profissionais da educação, de acordo com o art. 206, inciso V da CF/88, deve contemplar os planos de carreira e o ingresso no magistério por meio de concurso público. A Emenda Constitucional BR n. 19/1998 (1998) apontou a necessidade de os planos garantirem piso salarial profissional. Leis infraconstitucionais especificaram esse preceito geral, com vistas a tornar obrigatórios planos de carreira para os profissionais da educação em todos os estados, municípios e no Distrito Federal [...]. (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 3).

A Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforça a importância da implantação dos planos de carreira, visando a valorização dos profissionais da educação. Em seu art. 67 estabelece que tanto os estatutos quanto os planos de carreira devem se preocupar em oferecer boas condições de trabalho aos docentes, além de propor a progressão na carreira, considerando a titulação e a avaliação de desempenho; assegurar o ingresso no Magistério por meio de concurso público; promover aperfeiçoamento profissional; garantir o piso salarial; e organizar uma carga de trabalho que reserve um tempo para os estudos, planejamento e avaliação no ambiente de trabalho.

No site do SINPRO-DF é apresentada a *Lei n. 5.105, de 03 de maio de 2013*, que reestrutura a carreira do Magistério Público do Distrito Federal. A partir dessa lei destacaremos alguns conceitos básicos, para nos situarmos e, assim, prosseguirmos para compreendermos a estrutura e a organização da carreira docente no DF.

No que se refere à carreira, esta é definida como um conjunto de cargos de natureza semelhante, distribuídos de acordo com a sua responsabilidade e a sua complexidade. O cargo é um conjunto de atribuições e de responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas ao servidor. Professor de educação básica é o titular de cargo da carreira Magistério Público, com atribuições que abrangem as funções de magistério e as atividades pedagógicas. Percebemos, por meio dessas definições, que não há separação entre professor da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A nosso ver, esse é um fator positivo, pois implica em um plano de carreira que coloca os professores de segmentos distintos em um mesmo patamar, seja salarial ou de outros benefícios da carreira. Vale ressaltar que essa é uma realidade diferente de alguns estados brasileiros, onde os professores da Educação Infantil prestam concurso ou são contratados em regime de trabalho temporário em esfera municipal e, na maioria das vezes, têm um salário inferior ao dos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cujos contratos são realizados em esfera municipal e/ou estadual.

Assim, no plano de carreira do Magistério Público no DF não encontraremos especificações ou orientações voltadas apenas para os professores da Educação Infantil, pois estes estão inseridos no grupo que compõe os professores da Educação Básica. No SSEDf, o cargo de professor de Educação Básica é organizado em padrões (tempo de serviço de 1 a 25 anos), etapas de formação (I: Ensino Médio – Curso Normal; II: Graduação – Licenciatura curta; III: Graduação – Licenciatura plena; IV Especialização; V: Mestrado e VI: Doutorado), regime de trabalho (20 ou 40 horas) e vencimentos, na forma da tabela definida no ANEXO H. O ingresso na carreira Magistério Público dá-se, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, no padrão inicial da etapa III, que corresponde à Graduação – Licenciatura Plena, atendidos os seguintes requisitos de escolaridade: professor de educação básica: habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica, nas seguintes áreas de atuação: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional.

Um fator diferencial na carreira docente no DF se refere à jornada de trabalho ampliada, que compreende a regência em sala de aula e a coordenação pedagógica, correspondendo a um momento dedicado a atividades de qualificação, formação continuada e planejamento pedagógico. Os professores, em regência de classe nas unidades escolares, ficam assegurados de um percentual mínimo de coordenação pedagógica, são 25 horas/aula semanais de regência (2/3) e 15 horas em horário de coordenação Pedagógica (1/3). Para os professores com regime

de trabalho de vinte horas semanais: trinta e três por cento e para os professores com regime de trabalho de quarenta horas semanais: trinta e sete e meio por cento.

A nosso ver, essa coordenação, quando bem organizada, contribui para que o professor não tenha que “levar trabalho para casa”, pois pode fazer os planejamentos de aula, elaborar provas, preencher diários na própria escola, uma vez que as aulas depreendem de um trabalho antecedente de planejamento e elaboração de materiais, e na Educação Infantil, ainda mais, pois os professores confeccionam materiais diversos. E, posteriormente as aulas, momentos para registrar e avaliar o trabalho e fazer os relatórios de acompanhamento, como vemos no relato de uma professora:

*[...] no Distrito Federal a gente tem o momento de coordenação aqui e ele bem ele é bem utilizado. Tem dia que a gente fica ali, todo mundo planejando em grupo, tem os dias das coordenações individuais e aí você vai atender as duplas, os parceiros daquele série, os planejamento dos projetos das turmas, então, em questão de segundos e quando você vê já passou, porque não entra na turma de Educação Infantil só com seu corpinho você tem que levar um monte de material já planejado, por mais que o aluno vai fazer tem que levar o material para fazer. Então, depois tem a parte dos registros, colocar nas pastas, nos cadernos, colocar etiqueta para falar com o pai o que foi feito, tudo que ele fez hoje [...]. (Professora Melide, 26 vp).*

Sobre o momento progressivo e posterior das aulas, Pinto (2009, p. 55) traz contribuições, ao apontar que: “[...] parece evidente que preparar aula, corrigir trabalhos e provas, participar de reuniões coletivas com outros profissionais da educação são compromissos que decorrem da própria natureza da atividade e não podem acontecer simultaneamente com a presença do professor em sala de aula [...]”.

Para vários sujeitos da pesquisa, esse tempo da coordenação, contribui para que o trabalho docente fique concentrado na escola e os professores não precisem trabalhar fora do espaço escolar. Para a professora Clara (20vp),

*[...] não tem mais aquele massacre que o professor quando está descansando está carregando pedra, leva tudo para casa.[...] acho que o maior benefício da secretaria de educação é você ter a jornada ampliada é você atuar um horário e ter o outro horário para você preparar as suas atividades [...].*

A professora Eunice (9 vp) também reconhece esse momento da coordenação como:

*[...] um tempo importantíssimo! A gente fica um período em sala de aula e tem outro período, esse aqui, para a gente combinar, pra gente planejar, para*

*a gente preparar as nossas aulas. Eu acho isso um ganho[...]a gente recebe para estar aqui trabalhando nesse período, planejando a sua aula.*

No entanto, outras professoras, embora reconheçam a importância do horário de coordenação, apontam que ele nem sempre é suficiente diante de tantas demandas da Educação Infantil. E apontam, ainda, que as coordenações individuais, que podem ser realizadas em casa, são apontadas por pessoas que desconhecem o trabalho docente nesse segmento de ensino, como dias de folga.

*[...] a qualidade de ter horário para coordenar é outra coisa, você tem tempo para estar... onde é que a gente teria esses momentos de estar ali sentando, definindo as unidades didática. E é tudo, se você for olhar ali é tudo muito minucioso, entendeu?[...] E muitas vezes, o tempo que a gente trabalha aqui ainda não é suficiente, ainda tem que ir para casa complementar. Mas que já estão de olho nela, né? Vai ser um prejuízo tremendo, porque cinco horas em sala de, se você for bem ver é muito tempo. Você tem que ter ali... dá para fazer muita coisa, mas você tem que planejar muita coisa também, não dá para você ficar ali achando que vai ficar brincando cinco horas, que ninguém nem consegue ficar brincando [...]. (Professora Cristina, 25 vp).*

*[...] Ah mas você tem duas folgas. Eu não tenho duas folgas eu tenho duas coordenações externas e que eu uso para produzir material sempre. Então, eu fico em casa fazendo coisas e meus filhos lá e eu não posso brincar com os meus filhos naquele momento porque eu tenho que produzir material para dar aula. E eu vejo isso muito nas minhas colegas também, daqui desse Jardim. A gente utiliza realmente o horário de coordenação externa para a escola. E a gente vê que os governos sempre tentam derrubar as coordenações externas. É tão sem noção, eles tinham que vir para cá e passar uma semana, só uma semana só, para conseguir entender [...]. (Professora Cida, 14 vp).*

Outro fator que interfere nos horários de coordenação são as condições materiais de cada escola, que devem ser observadas para não corrermos o risco de estarmos vendo essa proposta de forma idealizada. Sobre o tempo dedicado à coordenação, o professor Duarte (1 vp) vê como um momento importante, e diz que:

*[...] você é obrigado a cumprir 1/3. [...]sentar, planejar, pegar o currículo, o que você tem de material, o que você tem para trabalhar, qual a dificuldade do aluno, será que ele vai alcançar isso que estamos propondo, isso é muito bom. No entanto, ele aponta na escola em que trabalha “ só tem um computador aqui na sala dos professores e eles liberam para você fazer, uma ou duas manhãs para você fazer em casa, porque infelizmente, a escola não te dá esse recurso para você fazer, sei lá, imagina, 20 professores aqui precisando e só tem 1 computador na sala dos professores. Ai não dá ne?!”.*

Segundo Medeiros e Cruz (2017), a jornada ampliada com horas de regência e horas de atividades extraclasse – com a possibilidade de formação continuada em horário remunerado – foi uma conquista dos professores, a partir de muita luta. Segundo as autoras, a implantação pelo governo do Distrito Federal do “Projeto Escola Candanga: uma lição de cidadania”, instituiu, entre outras medidas, uma jornada de trabalho que tem como base a valorização do profissional, e continuam, afirmando que:

Ao conceber a prática da construção coletiva da Escola Candanga como princípio e a democracia como uma invenção e construção cultural, essa proposta distanciava-se das concepções neoliberais por defender uma nova qualidade no ensino que vinculada a valores éticos e humanistas tenha sua origem na cooperação e não na competição. Assentada em três grandes dimensões: filosófica, socioantropológica e psicopedagógica, a “Escola Candanga” defendeu uma proposta curricular não reprodutora de verdades absolutas e buscou a crítica a essas verdades porque desvela a aparência e mostra que o saber é também trabalho, e como tal, é produzido no tempo e no espaço pela ação humana, além de problematizar em Seminários a questão da jornada de trabalho docente e da existência de um período de horas remuneradas para atividades de planejamento e formação, denominado no Distrito Federal de “Coordenação Pedagógica”. Com a implantação (1996-2000) da “Escola Candanga” a jornada de trabalho do professor com carga horária de 40h de trabalho passou a ser composta por dois períodos: um de regência, com 25h semanais e um para atividades extraclasse com 15 horas semanais [...]. (MEDEIROS; CRUZ, 2017, p. 12457).

Diante desse movimento de luta e conquista dos professores da SEEDF pela jornada ampliada de trabalho, podemos inferir que são medidas de valorização do trabalho docente, mas que ainda precisa estar alinhadas com a oferta de melhores condições de trabalho para que os professores possam gozar do momento de coordenação com condições materiais que o permitam ficar na escola e poder contar com equipamentos que se fazem necessários, como computador, impressora e demais materiais necessários para a confecção de atividades. Além disso, uma reestruturação do trabalho docente, para torná-lo menos intensificado, aponta que nem mesmo um horário de coordenação tem sido suficiente diante de tantas demandas, incluindo a tentativa de efetivar a presença de um monitor em cada sala da Educação Infantil, independentemente de ter ou não alunos especiais. Essas são algumas proposições para evidenciar que a jornada ampliada precisa estar associada a outros elementos que também devem ir ao encontro da valorização do trabalho docente.

No que se refere ao salário/remuneração e plano de carreira, a pesquisa realizada por Prado (2019) apontou que a remuneração tem sido tomada como sinônimo de plano de carreira, pois, entre os pesquisadores, ainda não há um consenso de que o plano de carreira se pautar na

valorização da titulação e do tempo, ou que a ela sejam incorporados, também, fatores associados à aprendizagem dos alunos. Para o referido autor,

[...] plano de carreira é definido como uma forma de organização de certos cargos providos por concurso público, quando dispostos em posições escalonadas – se contrapondo a cargo isolado –, em que a passagem de uma posição para outra se pauta em critérios estabelecidos em legislação e implica, necessariamente, aumento na remuneração que, considerando as peculiaridades de cada trajetória docente, pode ser acrescido pela assunção de diferentes responsabilidades [...]. (PRADO, 2019, p. 7).

Nas legislações nacionais o plano de carreira e a remuneração são abordados, ora com mais intensidade e orientações mais precisas, ora apenas sendo sinalizados, embora saibamos que as sinalizações, mesmo rasas, representam pequenos avanços, ainda que discretos. Na Constituição Federal de 1988, mais especificamente no art. 206, prevê-se a instituição de planos de carreira do Magistério Público entre os princípios que regem o ensino no Brasil, embora seja uma lei subordinada à regulamentação e implementação de cada estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reforça a importância do plano de carreira para os profissionais da educação e aponta o ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, como já citado nesse trabalho. Já na Lei n. 9.424/96, que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela primeira vez, firmaram um prazo (6 meses) para a instituição de planos de carreira por parte de estados, Distrito Federal e municípios. Em 2006, a aprovação da Emenda Constitucional n. 53 promoveu significativas mudanças em relação a plano de carreira, principalmente no que se refere ao piso salarial, que passou a ser denominado de piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, sinalizando uma remuneração mínima para os profissionais da educação. No ano seguinte, a Lei n. 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), solicitou a implantação dos planos de carreira para os profissionais da educação, mas não estabeleceu prazos. Em 2008, a Lei n. 11.738 instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), sendo em 2011, compreendido como norma geral federal – que fixou o piso salarial dos professores da Educação Básica. E a Lei n. 13.005/14, Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), legislação mais atual sobre plano de carreira e salário, estabeleceu, em sua Meta 18, um prazo

de dois anos para a criação de planos de carreira para os profissionais da educação básica de todos os sistemas de ensino.

Embora as legislações nacionais apontem para a valorização dos profissionais da Educação, especialmente no que se refere ao plano de carreira e remuneração, autores como Dourado (2016) reconhecem, por exemplo, no que se refere ao PNE, que elas estabelecem importantes orientações,

[...] mas não garantem a sua materialidade, pois este processo será resultante das ações e políticas a serem efetivados pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle [...]. (DOURADO, 2016, p. 44).

Quanto à remuneração e os vencimentos na SEEDF, são compostos pelas parcelas do vencimento Básico, conforme o ANEXO H, observados os regimes de trabalho, a habilitação do servidor e por diversas gratificações<sup>40</sup>, as quais contemplam várias atividades, mas nenhuma envolve a Educação Infantil. O valor do salário inicial de um professor, que tenha como formação a graduação em alguma licenciatura plena e o regime de 40 horas, é de R\$ 4.028,56. E, comparando-o ao piso nacional do Magistério que, em 2017, foi reajustado para R\$ 2.298,80 para o professor que tem carga horária mínima de 40 horas semanais, segundo dados do Ministério da Educação<sup>41</sup>, observamos que o vencimento, no DF, é superior ao piso nacional. E a ausência de gratificação nesse segmento de ensino leva alguns professores a não optarem por ele, reforçando os traços históricos de secundarização e desvalorização da Educação Infantil e de seus profissionais. Para a professora Maria do Carmo (25 vp), “[...] a Educação Infantil

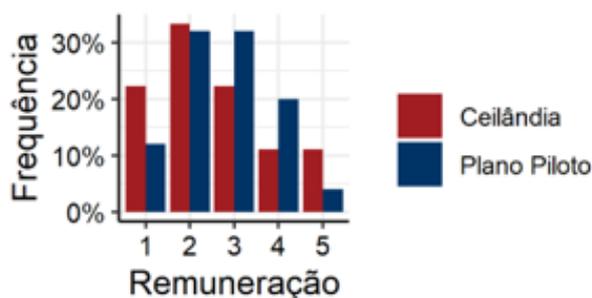
<sup>40</sup> II - Gratificação de Atividade Pedagógica – (GAPED), calculada no percentual de trinta por cento do vencimento básico do padrão e da etapa em que o servidor esteja posicionado; III – Gratificação de Atividade de Alfabetização – (GAA), calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor esteja posicionado; IV – Gratificação de Atividade de Ensino Especial – (GAEE), calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor esteja posicionado; V – Gratificação de Atividade em Zona Rural – (GAZR), calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor esteja posicionado; VI – Gratificação de Atividade de Suporte Educacional – GASE, calculada no percentual de trinta por cento do vencimento básico do padrão e da etapa em que o servidor esteja posicionado; VII – Gratificação de Tempo Integral – (GTI), calculada sobre o vencimento básico do padrão e da etapa em que o servidor esteja posicionado; VIII – Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Ensino Diferenciado – (GADEED), calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor esteja posicionado; IX – Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Restrição e Privação de Liberdade – (GADERL), calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor esteja posicionado.

<sup>41</sup> Matéria publicada em 12 de janeiro de 2017, no site do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/-mec-anuncia-piso-salarial-dos-professores-com-reajuste-de-7,64%>.

eram aquelas turmas que as pessoas não queriam justamente porque não tinham gratificação [...]”. E a professora Sueli (5 vp) reforça, apontando que: “[...] escolher dar aula na Educação Infantil não é difícil, porque a maioria dos professores...pelo fato da Alfabetização ter uma gratificação que dá um auxílio entre 500 e 600 reais, o pessoal briga querendo [...]”.

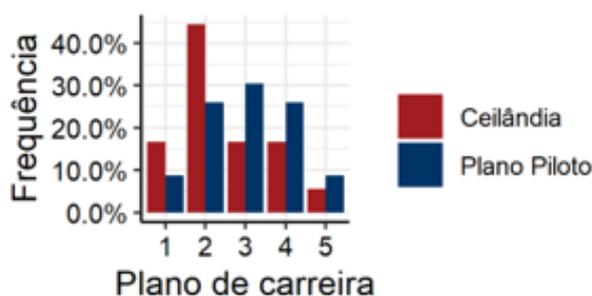
No que refere ao grau de satisfação com relação à remuneração e ao plano de carreira, os sujeitos da pesquisa apresentaram avaliações diferentes, estas poderiam variar entre 1 a 5. Em relação à remuneração, no Plano Piloto a maior concentração foi nas notas 2 e 3, enquanto a avaliação da Ceilândia ficou concentrada no intervalo de 1 a 3. Quanto a avaliação do plano de carreira, os professores da Ceilândia tiveram grande parte de suas avaliações concentradas na nota 2. Já os docentes do Plano Piloto concentraram-se nas notas 2,3,4, como mostra os Gráficos 18 e 19.

Gráfico 18 – Grau de satisfação profissional docente em relação à remuneração.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

Gráfico 19 – Grau de satisfação profissional docente em relação ao plano de carreira.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

As avaliações dos professores, no que se refere à remuneração, apontam mais para um grau de insatisfação, para uma não realização com relação a esse aspecto da carreira, pois em

nenhum deles foi apontada a nota 4 ou 5. Essa insatisfação está presente também nos relatos e reforçam que os professores associam o salário à valorização, pois sentem que todo esforço não é reconhecido, “[...] eu me doou tanto, eu contribuo tanto e recebo tão pouco em troca. E cada vez ele quer tirar mais e mais e mais e isso desmotiva muito [...]” (Professora Maria de Lourdes, 6 vp). Outras professoras também relacionam o salário com a valorização, e expressam como se sentem:

*[...] se for pensar no salário não fica, porque você vê que outro serviço que não faz muita coisa você não precisa dedicar muito tempo e você tem tempo de viver. Quantas vezes eu cheguei às 7:30 e sai às 6 horas? Não existe hora extra na Secretaria de Educação, mas se a gente não faz aqui a gente faz em casa, não tem como não fazer hora extra na Educação Infantil, não tem como [...]. (Professora Melide, 26 vp).*

*Estamos bastante tempo sem ter nenhum reajuste no salário. E o preço de tudo sobe e o seu salário não sobe, então você começa a sentir mal nesse sentido, financeiramente você não se sente recompensado como deveria, é isso [...]. (Professora Ilma, 14 vp).*

Os estudos realizados por Sampaio e Marin (2004) relacionam a baixa remuneração à precarização do trabalho docente e, também, à implicações negativas na vida pessoal, sobretudo, no que tange ao acesso a bens culturais. O relato da Professora Raquel (1 vp) evidencia as implicações entre a vida pessoal e o trabalho,

*[...] se eu tivesse, salário melhor eu poderia ter uma pessoa que me ajudasse em casa e poderia ficar mais descansada e trabalhar mais disposta e poder estudar. Eu tenho vontade de fazer mestrado... de fazer línguas... tenho vontade de ler mais livros... vontade de estudar mais para melhorar minha atuação como pessoa e como profissional, mas eu não consigo. (Professora Raquel, 1 vp).*

Os referidos autores afirmam, ainda, que o Brasil está entre os países com as mais baixas remunerações docente, principalmente no que se refere à Educação Infantil, e indicam que, dentre as profissões de equivalente formação, os professores estão entre os profissionais com menor remuneração, afetando o prestígio social da profissão.

Por outro lado, vemos no relato de alguns professores que a remuneração não é um fator agravante na carreira, mas reconhecem que poderia ser melhor:

*[...] a gente não tem um salário uau!, podia ser muito mais, até porque a gente gasta ainda com o nosso trabalho, porque às vezes a gente precisa comprar*

*o material que não tem escola, porque essa realidade da nossa escola de que compra tudo que a gente precisa é rara, é muito raro [...]. (Professora Clara, 20 vp).*

Outra professora diz que depende do estilo de vida de cada pessoa:

*[...] eu vejo outros professores falando, reclamando, até porque eu acho que vai muito da sua vida pessoal. O seu lado profissional depende muito do seu lado pessoal. Para mim, financeiramente eu acho muito bom, excelente, eu não teria do que reclamar. Eu acho que vai muito do estilo de vida que você leva [...]. (Professora Silvana, 1 vp).*

E o relato de outra professora evidencia uma certa conformação com o salário, como se os professores não tivessem que lutar por melhores remunerações:

*[...] eu acho que se você assumiu, se está aqui, você é um profissional! E então você tem que trabalhar e fazer seu trabalho direitinho, independente do salário que você ganha. Porque quando você fez essa escolha, você já sabia que não iria ganhar um salário igual ao do STJ ao TCU...você fez o concurso para secretaria, então você tem que estar consciente dessas questões [...]. (Professora Silvana, 1 vp).*

Percebemos que o plano de carreira do Magistério Público do Distrito Federal tem uma preocupação, que é contemplar as orientações sobre plano de carreira, apontadas pela nas legislações nacionais, no entanto, ainda há melhorias a serem realizadas, gratificações que podem ser incorporadas ao segmento da Educação Infantil. E o salário, embora não seja o único fator de precarização da carreira docente, não pode ter sua importância minimizada, precisa ser justo e equipado a outras profissões que exigem o mesmo nível de formação, pois, segundo entendemos, isso implica diretamente na qualidade da educação e no prestígio social da profissão.

### *3.1.8 Adoecimento e Desgaste Físico e Emocional*

Esses dois últimos indicadores, adoecimento e desgaste físico, evidenciam o quanto o trabalho docente precarizado, intensificado e desvalorizado, tem afetado a saúde física e mental dos professores, provocando adoecimentos diversos, desde “[...] *doencinhas mais comuns de gripe, de garganta aí começa depois as artrites, dor de coluna, a minha coluna mesmo está detonada [...]*” (Professora Melide, 26 vp).

O adoecimento dos professores, resultante das suas condições de trabalho, as quais envolvem atividades que os desgastam física e emocionalmente, vem sendo pesquisado por autores como Gasparin *et al.* (2005), ao apontar que a defasagem das condições de trabalho – em face das metas traçadas e, efetivamente, alcançadas – geram um *sobre-esforço* dos docentes na realização de suas tarefas. Os estudos de Caldas (2012) apresentam um crescente número de transtornos mentais e comportamentais como um dos motivos para os pedidos de afastamento e exoneração, seguidos dos transtornos da voz e das doenças osteomusculares. Destacamos, também, a pesquisa realizada por e Souza e Leite (2011), no período de 1997 a 2006, tendo como base de dados teses, dissertações e livros, que apontou o estresse, a Síndrome de *Burnout* e o mal-estar docente como predominantes entre os trabalhos investigados.

Segundo Gasparin *et al.* (2005), a Organização Internacional do Trabalho definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida, no entanto essas condições buscam, basicamente, atingir a meta de um ensino eficaz e desconsideram as más condições do trabalho e os impactos dessas condições sobre a saúde dos professores.

Os relatos, a seguir, revelam o quanto os professores têm se sentido cansados, desgastados e doentes diante dos desafios enfrentados diariamente na escola. Para a professora Antonieta (1 vp), “[...] *O desgaste físico é maior na Ed. Infantil...saio morta, tem dias que saio super cansada, mas muito feliz com tudo que aconteceu, com o que realizou [...]*”.

E outras professoras relatam suas percepções sobre o trabalho docente, que tem provocado tanto adoecimento, ao mesmo tempo em que apontam:

*[...] a gente fica com problema para dormir, a gente fica com estresse porque a gente absorve o problema de todas as famílias e ninguém absorve o nosso. Então, emocionalmente é puxado, fisicamente é puxado. São cinco horas, eu, Deus e meus alunos e isso vai desgastando a saúde física mesmo [...]. (Professora Juliana, 19 vp).*

Vemos que o compromisso e a identificação com o trabalho adia determinados cuidados que deveriam ser tomados: “[...] *eu tenho vários problemas nas minhas cordas vocais, já era para eu ter readaptado em 2011 e eu nunca quis, porque eu me sinto bem em sala de aula e eu não me sinto bem fora da sala de aula [...]*”. No relato da professora Graça (13 vp), também notamos que ela tem consciência da necessidade de se cuidar, de se afastar por um tempo da escola, mas para se sentir bem, útil, deseja voltar para a escola, ainda que com restrição da sala de aula.

*[...] A gente estava até tentando mesmo fazer um trabalho bom, mas as crianças estavam tomando muito a minha energia, muito. E eu realmente não estava conseguindo. Fiquei bem frustrada comigo, então, não sei juntou todos esses anos, o meu cansaço mental, meu cansaço físico, alguns problemas de saúde também, juntou tudo. Eu sei que eu tive que jogar a toalha e falar assim: não, vou cuidar de mim, antes que eu adoça mais.[...] Estou acompanhando com médico vou passar pela perícia médica agora e eles vão ver se eu volto com restrição de sala ,aí eu acho bom, porque a gente sente útil [...]. (Professora Graça, 13 vp).*

A pesquisa realizada por Gasparin *et al.* (2005) aponta que os motivos dos afastamentos não são banais e, embora em um contexto, diferente do nosso *locus* de pesquisa, Belo Horizonte-MG, os apontamentos realizados pelas autoras vão ao encontro dos relatos dos sujeitos da pesquisa. Segundo as referidas autoras, de um total de 16.556 atendimentos de servidores da educação, no período de maio de 2001 a abril de 2002, 92% (15.243) dos atendimentos provocaram afastamento do trabalho. Ainda, segundo as autoras, “[...] as conclusões dos estudos interessados em descrever o perfil de adoecimento dos professores são convergentes, independentemente da população e da região estudada [...]” (GASPARIN *et al.*, 2005, p. 197).

Para a professora Juliana (19 vp), o adoecimento está diretamente relacionado às condições de trabalho, que “[...] são muito ruins, a acústica, o número de alunos que eles colocam em sala, os alunos especiais que chegam e a demora em sair o diagnóstico. E tudo isso vai para cima da gente, então emocionalmente...na escola todos tomam tarja preta, eu só não tomo porque estou grávida . E a professora Cida (14 vp) reforça esse quadro crescente de adoecimento docente, e diz que em sua escola tem “[...] muita gente com depressão. A voz da gente, a gente fica rouca muitas vezes por ano, não sei se é por vontade de gritar e não poder falar sobre as coisas erradas que a gente vê todo dia ou se é de falar mesmo, a gente usa muito o voz na educação [...]”.

Diante da realidade percebida e relatada pelos sujeitos da pesquisa, os professores trazem a preocupação de que o adoecimento e o desgaste físico e emocional sejam potencializados por um tempo ainda maior na profissão docente, pois “[...] estão sempre ameaçando aumentar a idade, não tem a mínima condição de continuar na Educação Infantil até os 55 anos. É muito cansativo 25 anos em sala de aula na Educação Infantil. O desgaste é muito grande [...]” (Professora Cida, 14 vp). E outras professoras também evidenciam essa preocupação, pois temem que, ao aumentar os anos na carreira docente, não serão consideradas as singularidades do trabalho na Educação Infantil, as quais, segundo a professora Clara (20

vp), “[...] te exigem muito fisicamente, porque é um senta levanta, colo, é ajudar no banheiro, monitorar nas brincadeiras, resolução de conflitos e tensões. São 5 horas sem sentar e isso desgasta muito fisicamente [...]”.

*[...] Eu estou com 45 anos agora e aí você fica subindo, descendo ... nem todo mundo consegue, por isso que muitas pessoas se resguardam do desgaste físico, mas é uma profissão que você trabalha em pé o tempo todo, senta no chão, você desce de vez, é 8 ou 80.[...] nesses vinte e seis anos que tenho não ter tempo de ir ao banheiro, não ter tempo pra comer. Então, querendo ou não, por mais que a gente goste, o desgaste físico acontece [...]. (Professora Melide, 26 vp).*

*Não sei se eu vou ter estrutura física mesmo, porque imagina, eu estou com 39 anos, tenho que trabalhar mais 11 para ter idade, mas ainda não vou ter tempo de contribuição vou ter que trabalhar ainda não sei quanto tempo. Eu não sei se eu vou estar com saúde física para estar em uma turma com 24 crianças, de 4 a 5 anos, em pé, você vai pensando nesse desgaste todo, abaixa e levanta, porque tem hora que você precisa dar colo mesmo, não tem jeito. E isso é complicado, então eu não sei. Eu me vejo na Educação Infantil, mas assim... não sei se em sala de aula especificamente [...]. (Professora Marta, 6 vp).*

*[...] eu acredito que seja quase impossível uma pessoa chegar nos 50 anos na Educação Infantil até porque as pessoas não vão mais aposentar com 50. Então, com essa vitalidade, com esse cansaço corporal e mental. O seu corpo ele vai... vai chegando essa época do ano a gente já tá bem estafado de tudo, então, assim, é bem complicado para o professor chegar nessa etapa de vida estando exposto a tudo, todas essas demandas durante todos esses anos e fazer um trabalho efetivo, o que vai culminar é aquele trabalho sendo empurrado pela barriga mesmo, porque as pessoas não vão ter vitalidade, energia vital para estar exercendo.[...] Eu espero estar viva, bem de saúde, mas é bem complicado, a dinâmica de sala de aula de Educação Infantil é todo dia uma novidade, todo dia uma coisa diferente, todo dia um jogo, todo dia é uma brincadeira, é um brinquedo cantado. Então você precisa de muita vitalidade para fazer isso [...]. (Professora Eliana, 7 vp).*

A relação entre desgaste físico e aumento do tempo de carreira foi muito recorrente entre os relatos dos professores. Durante as entrevistas, essas falas ressoaram como um pedido de ajuda, como um desejo para que, de fato, a pesquisa pudesse contribuir para uma melhor reestruturação do trabalho docente, que respeite os limites das condições físicas e mentais do corpo. E que o segmento da Educação Infantil seja compreendido, não como um segmento de ensino que precise de um tratamento melhor, mas um tratamento diferenciado, já que o trabalho educativo com crianças de 4 e 5 anos é diferente e merece que essas singularidades sejam consideradas.

*Espero que sua pesquisa suba para quem possa ouvir que a saúde dos professores está indo para o buraco é uma profissão adoecedora e para isso ninguém tem olhado. E isso onera os cofres públicos. E no dia que isso for levado em consideração e investirem nisso, de repente vai onerar bem menos em penitenciárias, número de homicídios e uma série de coisas. Não tem como uma sociedade crescer sem investir na educação. E a nossa educação está muito longe de ter um investimento ideal. Mas o mais grave que eu vejo nesses 19 anos é como os professores estão doentes mesmo, emocionalmente e fisicamente, doente de verdade de ter que ir no hospital, tomar remédio, número de atestados...Uma vez um pai falou que era um absurdo tantos atestados, absurdo são as condições de trabalho que nosso corpo se submete, absurdo é nosso corpo ter que ser quase de ferro para aguentar tudo isso, é um dos pontos que alguém tem que parar para olhar, porque eu não sei onde isso vai parar [...]. (Professora Juliana, 19 vp).*

Ainda que as falas tenham muitos elementos desfavoráveis à realização do trabalho, os professores demonstram se esforçar para que as crianças não sintam essa negatividade, concentrando em si os *sobrepesos*. Adoecem, se desgastam, tomam remédios de tarja preta, mas demonstram, apesar de tudo isso, querer permanecer e oferecer o melhor para seus alunos.

### **3.2 As Marcas da Temporalidade**

Neste núcleo de significação evidenciamos as Marcas da Temporalidade entendidas como os traços que o tempo assinala sobre o professor em seu percurso profissional. Compreendemos que as atividades docentes estão sujeitas a certas limitações do tempo e que este vai delineando comportamentos, sentimentos e deixando marcas que ficam na memória, nas condutas, na resistência ou na falta dela, no corpo físico que sente as dores de uma atividade exaustiva e as limitações da idade, no cansaço mental, na realização pessoal e profissional, na vontade de desistir, nos diversos questionamentos sobre a docência que o tempo vai afetando. Para Ramos (2010):

[...] a temporalidade, como produção humana, é uma ferramenta da história, mais visível como referência expressa em calendários e cronologias, demarcando os anos e séculos, situando acontecimentos, ajudando a organizar as narrativas históricas para facilitar o entendimento da passagem do homem pelo tempo [...]. (RAMOS, 2010, p. 6).

Nos estudos sobre “ciclo de vida profissional”, o tempo tem sido utilizado para compreender como o professor vive e sente as diversas etapas desse percurso, como nos estudos de Huberman (2000), que apresenta cinco (5) fases de acordo com o tempo de carreira dos

professores, e Gonçalves (2009), que apresenta cinco (5) etapas de acordo com o tempo (anos) de experiência na docência.

No que se refere ao percurso profissional docente na Educação Infantil na SEEDF, as marcas da temporalidade ressaltaram os indicadores: ser professor iniciante, cristalização da experiência pragmática, segurança/realização ao exercer o trabalho e condição física da idade.

O ser professor iniciante/vivenciar o início da carreira profissional docente é, para muitos autores, a vivência de um período marcado por angústias, descobertas, tentativas do tipo “erro e acerto” e, ainda, a experenciação de um momento em que se vive um *choque de realidades* (LUDKE, 1996; GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000; LIMA, 2004; MARIANO, 2005; NONO; MIZUKAMI, 2006). Segundo Huberman (2000), a fase de entrada na carreira, ou a fase do *tateamento*, corresponde aos três primeiros anos da docência. Essa fase é caracterizada pela “sobrevivência” e pela “descoberta”. A “sobrevivência” relaciona-se com o “[...] tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, [...] dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc.” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Já o aspecto da “descoberta” relaciona-se ao entusiasmo do professor diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia, em sua profissão, e que estão atreladas à experiência de se sentir responsável por uma turma ou por se sentir como um membro de um grupo. O autor, ainda, destaca que esses dois aspectos podem ser vividos em paralelo, sendo que a descoberta permite suportar o aspecto da sobrevivência.

Lima (2004, p. 8) ressalta que: “[...] a fase inicial da construção da docência configura-se como um período de aprendizagens intensas e de grandes dificuldades, de modo que superá-las e conseguir permanecer na profissão implica mesmo num verdadeiro processo de sobrevivência [...]”. É um momento do percurso profissional docente que aparece claramente, e se destaca entre os demais, pois carrega a marca do tempo: início da vida profissional.

Embora o início da trajetória profissional docente seja bem marcante para a maioria dos professores, para os que atuam na Educação Infantil essa fase se torna ainda mais acentuada, devido a fragilidade e fragmentação observadas em muitos cursos de formação inicial (GATTI; BARRETO, 2009). Segundo as referidas autoras, não tem havido espaço para se discutir sobre os conhecimentos relacionados às crianças, assim, a Educação Infantil segue marginalizada com poucos professores e disciplinas que contemplem essa carência. Além da questão da formação inicial, as autoras apontam outros desafios, como as condições precárias do trabalho, a dificuldade de entendimento da unidade teoria e prática, as relações com os pares e as famílias

e, também, a complexidade de contemplar o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos, cognitivo, motor, social, cultural etc. Mesmo sendo um segmento de ensino desafiador, continua sendo deixado para quem está iniciando, “[...] são sempre os novatos que pegam Educação Infantil. [...] ninguém quer Educação Infantil e dava para quem era novo [...]”. (Professora Cida, 14 vp).

No relato da professora Antonieta, professora há um ano na SEEDF, notamos aspectos tanto da “sobrevivência” quanto da “descoberta”.

*[...] esse primeiro momento pra mim, eu acho que, o impacto foi esse, de ter que lidar com a turma sem ter recurso, ter que utilizar muito do papel como recurso pedagógico.[...] muito encantada com tudo que eu via, assim... porque eles são muito carinhosos, são muito receptivos, eles são muito abertos aquilo que você tem que trazer. Então desde o primeiro momento eu estava muito, muito, me encantando, eu gostei muito [...]. (Professora Antonieta, 1 ano na EI).*

Nos relatos das professoras Eunice, Conceição e Cida notamos que os sentimentos relacionados à sobrevivência – sentimentos negativos – se destacaram, pois, para elas, as más condições de trabalho e a falta de domínio de turma contribuíram para que elas percebessem esse momento como uma experiência difícil. Segundo Kuenzer e Caldas (2009), entende-se por condições do trabalho docente o conjunto de recursos que possibilitam uma melhor realização do trabalho educativo e que envolvem as condições físicas das escolas, a relação com os pares, a relação com os alunos, o número de alunos por turma, os recursos didáticos disponíveis, o sistema burocrático determinado aos docentes, o controle externo sobre o trabalho docente e as especificidades que marcam o segmento de ensino no qual o professor atua, bem como os serviços de apoio aos educadores e à escola. Assim, as más de condições de trabalho apontadas pelas professoras, nos relatos a seguir, ressoam sobre o desempenho do professor, provocam sentimentos negativos e, conseqüentemente, podem ressoar sobre os resultados que se esperam deles, no que se refere à aprendizagem dos alunos.

*O primeiro ano foi mais difícil[...] acho que no primeiro ano foi a questão de saber lidar com a turma. Era uma turma muito difícil, eu estava entrando na Secretaria, era uma turma grande. (Professora Eunice, 9 anos na EI).*

*[...] peguei uma turminha com 30 alunos de primeiro período no início. Então foi uma experiência difícil, porque você se sente insegura [...]. (Professora Conceição, 20 anos na EI).*

*[...] entrei na turma de 4 anos. Aqueles meninos não paravam sentados, tinha 30 crianças, correndo, não tinha um brinquedo, não tinha nada para Educação Infantil, era só xerox [...]. (Professora Cida, 14 anos na EI).*

*Professora Eunice (9 anos): [...]eu comecei lá no Paranoá. Foi difícil no início. Era uma turma de 28 crianças de 5 anos. Eu nunca havia pegado uma turma tão grande assim, sozinha porque na Secretaria de Educação nós não temos monitor. Foi um desafio porque eram crianças carentes, com dificuldades, uma comunidade carente. Então, foi difícil [...]. (Professora Eunice, 9 anos na EI).*

As marcas da temporalidade no início de carreira da Educação Infantil vão ao encontro dos apontamentos feitos nos estudos sobre ciclo de vida dos professores, em outros segmentos de ensino e contextos, confirmando que esse momento inicial é bem demarcado por sentimentos, como medo, angústia, insegurança e encantamento, que são compartilhados pela maioria dos docentes. Segundo Souza (2018),

A temática da inserção na carreira docente é um tema que vem crescendo nas pesquisas, porém, no campo específico da educação infantil, ainda é um fenômeno pouco estudado. Os trabalhos que discutem a inserção na carreira na educação infantil, no geral, não tocam em profundidade as especificidades referentes ao trabalho docente nessa etapa da educação básica. As especificidades da educação infantil são geralmente abordadas de forma superficial e apartadas de contextos mais amplos (históricos e políticos). As análises, em sua grande maioria, não tencionam a singularidade do trabalho nessa etapa, sendo tratadas indistintamente em relação às demais fases da educação básica [...]. (SOUZA, 2018, p. 162).

A partir das percepções que vêm sendo construídas por meio das pesquisas sobre professores iniciantes, apontamos e reforçamos a necessidade de se criar na escola espaços onde os professores iniciantes possam receber apoio, assistência e orientação: seja pela direção, pela coordenação, por seus pares ou por mentores/tutores para que esse início seja menos sofrido. Para Mariano (2005), no início da docência, os professores não deveriam se responsabilizar sozinhos por pensarem a sua prática e, nem mesmo, se sentirem como os únicos responsáveis pelas aprendizagens que ocorrem nessa fase do seu desenvolvimento profissional. Rocha (2006, p. 7) também contribui, nessa direção, ao apontar que torna-se necessário pensar “[...] na importância da mediação de uma política institucional que se comprometa com o apoio ao professor iniciante, a fim de ajudá-lo a acionar os seus diversos saberes e transformá-los em possibilidades para a sua prática profissional [...]”.

Reconhecemos a importância de se pensar em políticas e em programas de iniciação à docência, entendendo que a primeira fase da trajetória profissional docente, embora apresente sentimentos positivos relacionados a “descoberta”, é bem demarcada nas pesquisas pela insegurança, medo, solidão etc., que reforçam que essa etapa necessita de um tratamento diferenciado para que os professores possam se sentir acolhidos e seguros para “sobreviver” a esse período inicial. Segundo Reali *et al.* (2008, p. 79), não tem havido um tratamento diferenciado para os professores iniciantes e, considerando a realidade brasileira, podemos observar que as escolas têm exigido desses professores “[...] desempenhos semelhantes aos experientes e os programas de formação continuada não têm dado ênfase às especificidades das fases da carreira, desenvolvendo propostas generalizantes, mesmo quando centradas na escola [...]”. Romanowski (2012) também reconhece a carência de programas direcionados a este período de iniciação da docência, ao apontar que apesar de o número<sup>42</sup> de professores iniciantes no Brasil ser elevado, muitos ainda não possuem formação adequada, pois assumem a docência em condições precárias, com a situação agravada pela falta de políticas e de programas destinados e elaborados especificamente para esses grupo de docentes.

Ferreira e Reali (2005) caracterizam os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, como

[...] aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais. (FERREIRA; REALI, 2005, p. 2).

No Brasil, segundo a pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2011), os programas de iniciação à docência ainda são pontuais. A referida pesquisa localizou quatro programas em diferentes estados, sendo apenas um na esfera estadual, Secretaria Estadual de Educação (SEE) do Espírito Santo, e os outros três em secretarias municipais: Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jundiaí-São Paulo, Secretaria Municipal de Educação de Sobral-Ceará e Secretaria

---

<sup>42</sup> Segundo Romanowski (2012, p. 3), em relação aos professores iniciantes efetivos, isto é, pertencentes ao quadro permanente do Magistério, os dados do Censo do INEP (2003) sobre profissionais da educação básica apontam que, do total de 1.542.878 professores respondentes, 874.262 possuía menos de 1 ano de experiência, correspondendo a 56,6%, e 119.762 tinha de 1 a 5 anos de experiência. Somados, totalizam 994.024 professores, 64,4%, com experiência inicial e principiante. Os professores de 6 a 20 anos de experiência totalizam 302.862, 19,6%, e com mais de 20 anos somam 134.802 professores, 8% do total.

Municipal de Educação de Campo Grande-Mato Grosso do Sul. Segundo as autoras, esses programas de acompanhamento aos professores iniciantes se organizam de formas diferentes, no que se refere à duração, ao formato da capacitação e em qual momento ele se realiza. Na SEE do Espírito Santo, por exemplo, o concurso é composto de duas etapas, sendo que a primeira é um processo de formação de sessenta (60) horas, que visa a convivência intensa entre os professores, sendo que, somente após essa etapa, os professores são submetidos a uma prova eliminatória. Um dado interessante também foi identificado na Secretaria Municipal de Educação de Jundiá-São Paulo, que tem duração de 30 dias. Nesse período, os professores iniciantes recebem salário, mesmo antes de assumirem a sala de aula. Na SME de Sobral-Ceará, eles também recebem curso de capacitação, que é oferecido durante todo o estágio probatório, com duração de três anos, uma vez por semana, durante o horário noturno. Essa SME tem ainda outra obrigatoriedade a ser cumprida pelos professores, que é a participação de, no mínimo, 50% da carga horária em um programa que auxilia na sua formação profissional e cultural. E na SME de Campo Grande-Mato Grosso do Sul, o programa para professor iniciante visa suprir lacunas da formação inicial e inseri-los na Política de Educação de Qualidade adotada por essa SME, com o intuito de esclarecer como funciona o sistema de ensino de Campo Grande, para isso, os coordenadores do programa, apresentam os documentos e as políticas que nortearão a sua vida profissional.

Para Gatti *et al.* (2011), apesar das iniciativas terem apontado bons resultados, ainda é preciso haver algumas alterações para que elas não sejam apenas pontuais, mas para que se pense em ações que poderão ser desenvolvidas em programas de acompanhamento ao longo do trabalho docente nos primeiros anos.

No que se refere à cristalização da experiência pragmática, entendida como a fixação de práticas que, com o passar do tempo, envolvem sentimentos – como segurança, tranquilidade e conforto – ao exercer o trabalho docente. Ou seja, os professores, às vezes, de forma até inconsciente cristalizam experiências pragmáticas que corroboram para que ele se sinta melhor no seu percurso profissional, “[...] *me sinto mais preparada do que quando eu entrei, por toda a experiência, com todas as coisas que a gente vivencia ao longo dos anos, tudo é experiência né [...]*” (Professora Ilma, 14 vp).

Percebemos, nos relatos a seguir, que esses sentimentos foram compartilhados, principalmente, pelas professoras com mais de 20 anos de vida profissional docente, com alguns relatos de professoras com 9, 13 e 14 anos no magistério.

*Eu estou muito serena, porque, assim, não tem mais aquela ansiedade, e aquela angústia. Você já pegou tudo o que é perfil de criança, então, de certa forma, você já sabe como lidar com cada aluno [...] a gente já tem assim, mais, uma tranquilidade [...] [...] A sabedoria também a gente adquire muito, né? O saber ouvir ali, o conviver, a maturidade, eu acho que a maturidade pesa muito. É uma somatória. (Professora Cristina, 25 vp).*

*[...] me sinto confortável, eu acho que agora nos últimos anos assim, tenho facilidade de conversar com os pais. Eu acho que hoje em dia é a realização. Realizada (Professora Maria do Carmo, 25 vp).*

*[...] eu já me sinto mais segura. Para entrar numa sala de aula no primeiro dia, por exemplo, é uma turma nova, eu sinto que tenho mais segurança (Professora Eunice, 9 vp).*

*[...] hoje eu me sinto mais bem amparada, entendeu, do que inicialmente, e me sinto mais preparada devido aos cursos de formação. Porque nesses 14 anos ouve todo um processo de transformação, eu não sou a mesma professora que eu iniciei né. Eu no início eu trabalhava de forma muito tradicional, eu repetia muito o que eu tinha vivenciado na escola enquanto estudante, então muito dever de folha e por falta de material também, muitas atividades na folha, e aquela coisa bem tradicional, bem maçante, e aí ao longo dos anos, com o curso de formação e com a chegada desses materiais pedagógicos a gente foi transformando aos poucos o nosso trabalho, então hoje em dia eu já trabalho bem menos com esses materiais impressos e mais com brincadeiras, com dança, com jogos, entendeu, então ouve uma transformação ao longo desses 14 anos (Professora Ilma, 14 vp).*

*Eu me sinto confortável, segura, para me colocar, para me posicionar. Os dois colegas que eu estou trabalhando com eles esse ano eles estão entrando agora [...] eles falam muito que eles gostam de trabalhar comigo porque eu já tenho muita experiência para passar para eles. [...] Os pais também das crianças, quando eu chego no início do ano e eu me apresento e eu falo que eu tenho essa experiência e aí eles já conversam comigo, você percebe um respeito, uma consideração. Nossa essa professora já está muito tempo trabalhando com isso, então existe uma diferença também até na relação das famílias, de você ser uma pessoa que está entrando agora, um novato e o fato de você ser uma pessoa que tem mais experiência, então hoje eu já sinto isso. Eu sinto que sou mais respeitada, mais valorizada e é bom, me sinto bem (Professora Ilma, 14 vp).*

No modelo síntese elaborado por Huberman (2000), o sentimento de segurança no exercício do trabalho docente é observado entre os professores que estão na segunda fase do ciclo, entre 5 a 7 anos no Magistério. Essa fase, denominada pelo autor como a fase da *estabilidade*, é marcada pela experimentação de competências e por sentimentos de segurança, expansão, autonomia, maturidade e entusiasmo, estando as preocupações mais voltadas para as

tarefas pedagógicas. Entre os sujeitos da pesquisa, observamos que esses sentimentos ficam mais evidentes em fases mais avançadas do percurso profissional, quando as experiências pragmáticas já estão cristalizadas, levando-as a se sentirem bem, mesmo em más condições de trabalho. A cristalização “esconde” que os professores continuam a enfrentar as más condições de trabalho com turmas cheias, espaços inadequados, sem a presença de monitores para auxiliar nas diversas atividades etc, provocando, ainda, a responsabilização e culpabilização, que advêm da precarização e intensificação do trabalho, como se fosse uma culpa individualizada, ou se houvesse uma “cura” individual, levando o professor a se culpar pelo fracasso dos alunos, por suas dificuldades, e a não se questionarem acerca da questão em nível macro. No entanto, a experiência pragmática cristalizada ao longo dos anos traz uma falsa sensação, a de que o trabalho vai se tornando mais fácil, muitas vezes mesclado pela disposição e vontade de fazer dar certo, como no relato da professora Graça (13 vp):

*[...] nesses primeiros 10... 11 anos, porque a gente está cheia de gás, você pode tudo, você sabe tudo. Então qualquer problema... não, eu resolvo, resolvo tudo, não, eu tiro do meu bolso, eu compro. Lá no Recanto das Emas uma vez eu comprei bola para as crianças, enchi meu carro de bola.*

No indicador que diz respeito à condição física da idade, os relatos das professoras apontaram que estar em sala de aula na Educação Infantil exige uma disposição e uma condição física para desenvolver as atividades corriqueiras, como

*[...] abaixar de mesinha em mesinha para ajudar na atividade [...] sentar numa rodinha todo dia e levantar dessa rodinha. Você senta, mas não consegue levantar. Infelizmente isso é da educação infantil, você precisa de físico para conseguir fazer o que a gente faz [...]* (Professora Cida, 14 vp) e também *“[...] é uma profissão que você trabalha em pé o tempo todo, senta no chão, você desce de vez, é 8 ou 80 [...]”. (Professora Melide, 26 vp).*

Essa incessante movimentação física dos professores em sala de aula (sentar-se no chão, abaixar, levantar etc.) condiz com o que espera do trabalho realizado com as crianças da Educação Infantil, uma vez que, compreendendo-a como protagonista social e sujeito histórico de direitos, constituídas ao longo da história, entendemos que ela necessita interagir, brincar, experimentar, correr, tocar, admirar, empilhar, rabiscar, observar, equilibrar, e que ela “experimenta, aprende e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (BRASIL, 2010, p. 12). No entanto, os professores que estão nesse segmento de ensino há mais tempo ou aqueles

que entram mais amadurecidos sentem o quanto há uma exigência de disposição física e o quanto o desgaste acontece, ao longo dos anos, para realizar as atividades com as crianças.

A fala das professoras Maria do Carmo, Graça e Sueli parecem evidenciar que a Educação Infantil é um segmento de ensino mais apropriado para os professores mais jovens, pois a maioria dispõe de energia para realizar atividades que exigem disposição e boas condições físicas. Assim, elas reconhecem que há uma energia maior, um “pique”, um vigor físico entre aqueles que estão iniciando e que geralmente são mais novos.

*[...] não posso desistir não. Eu sei que não tenho todo vigor físico que eu tinha no início da carreira, mas eu tento. Eu quero chegar à aposentadoria, que eu espero que seja daqui a 3 anos, ainda com pique para oferecer o que eles querem de mim, porque eles são crianças de 4 e 5 anos e eles querem uma professora que acompanhe o ritmo deles. Tem que ter energia [...]. (Professora Maria do Carmo, 25 vp).*

*[...] quando você entra...você entra com energia, você quer mudar o mundo. Eu vou fazer e acontecer [...]. (Professora Graça, 13 vp).*

*[...] E a reforma da Previdência que é algo que me preocupa muito, porque eu estou iniciando e não sei nem como é que eu vou chegar lá, porque é uma profissão muito bonita, mas muito desgastante [...]. (Professora Sueli, 5 vp).*

*[...] a dificuldade maior é a questão do físico mesmo, porque quando a idade vai chegando a gente não tem mais aquele mesmo vigor que a gente tinha antes. E as crianças da Educação Infantil te exigem muito fisicamente, porque é um senta levanta, colo, é ajudar no banheiro, monitorar nas brincadeiras, resolução de conflitos e tensões. São 5 horas sem sentar e isso desgasta muito fisicamente até mais do que intelectualmente. As maiores questões para mim, eu acho que é o desgaste físico [...]. (Professora Clara, 20 vp).*

E, com idades mais avançadas, as limitações físicas do corpo tornam-se ainda mais evidentes. Para a professora Melide (26 vp),

*[...] você fica subindo, descendo ... nem todo mundo consegue, por isso que muitas pessoas se resguardam do desgaste físico, mas é uma profissão que você trabalha em pé o tempo todo, senta no chão, você desce de vez, é 8 ou 80.[...] nesses vinte e seis anos que tenho não ter tempo de ir ao banheiro, não ter tempo pra comer. Então, querendo ou não, por mais que a gente goste, o desgaste físico acontece [...].*

Segundo Apple (1995), a intensificação representa umas das formas mais perceptíveis pelas quais podemos notar a degradação das condições de trabalho dos trabalhadores

educacionais. Para o autor, a intensificação envolve desde as atividades triviais até as mais complexas, podendo se estar na falta de tempo para ir ao banheiro ou tomar uma xícara de café, como apontado no relato apresentado pela professora Melide, até pela falta total de tempo para se conservar em dia com a sua área e também no trabalho mental, na percepção de que o excesso de trabalho leva ao desgaste do corpo e da mente.

A Professora Cida reforça, ressaltando a questão do aumento do tempo de carreira, e reconhece que nessa idade as crianças ainda são dependentes dos adultos.

*[...] estão sempre ameaçando aumentar a idade não tem a mínima condição de continuar na Educação Infantil até os 55 anos, até os 50 já não tem, a maioria acaba passando para coordenação, pra direção ou indo pra Regional né? É muito cansativo 25 anos em sala de aula na Educação Infantil. O desgaste é muito grande ... porque quando eles são pequenos eles precisam da gente por eles [...]. (Professora Cida, 14 vp).*

Além disso, demonstraram preocupação em ter que mudar de segmento de ensino ou deixar a sala de aula diante dessa realidade, pois gostam do que fazem, mas reconhecem o quanto o trabalho é desgastante fisicamente, como relatam as professoras Clara e Marta:

*[...] se essa lei daí passar eu vou ter que começar a pensar nos meninos maiores mesmo, mais independentes, porque com 60 anos aqui dentro da sala eu não sei se dou conta [...]. (Professora Clara, 20 vp).*

*Eu não sei se eu vou estar com saúde física para estar em uma turma com 24 crianças, de 4 a 5 anos, em pé, você vai pensando nesse desgaste todo, abaixa e levanta, porque tem hora que você precisa dar colo mesmo, não tem jeito. E isso é complicado, então eu não sei. Eu me vejo na Educação Infantil, mas assim...não sei se em sala de aula especificamente [...]. (Professora Marta, 6 vp).*

Os relatos das professoras evidenciam que o trabalho na Educação Infantil é desgastante, permanecendo várias horas de pé, sem intervalo, com muita movimentação em sala, com diversas atividades que são indicadas para crianças de 4 e 5 anos, mas que não condizem e não respeitam a condição física da idade dos professores, sendo, portanto, o fator tempo significativo no desenvolvimento profissional. E se tornam ainda mais agravantes pelas más condições de trabalho, pois se abaixam e se levantam nas mesinhas, várias vezes, para atender um grande número de crianças, e também auxiliam em atividades diversas, como calçar, vestir, levar ao banheiro, pois não contam com monitores etc. Assim, a condição física da idade precisa ser considerada, juntamente com as condições de trabalho, para que os professores possam

continuar no segmento de ensino no qual se identificam e se realizam, sem adoecer ou prejudicar os alunos por se limitarem a realizar determinadas atividades ou mesmo sem ter que desistirem da docência na Educação Infantil por não encontrarem apoio pessoal e estrutural para que possam permanecer nessa fase.

As especificidades do trabalho docente na Educação Infantil na SEEDF apontam para um percurso profissional com traços marcantes no início e no final. Nos demais momentos não houve traços bem delineados para caracterizarmos como uma marca relevante. Assim, considerando os sujeitos e o *lôcus* da pesquisa, bem como o segmento de ensino, Educação Infantil, evidenciamos a necessidade de realização de um trabalho de acolhimento e acompanhamento que ajude os professores a se sentirem seguros desde a iniciação à docência. E nos anos finais desse trajeto, agravados pela condição física da idade, precisamos repensar as condições de trabalho para que os professores não se desgastem tanto fisicamente como emocionalmente, sem adoecerem e desistirem, ou permanecerem mesmo tendo desistido e/ou mesmo doentes. Logo, defendemos e propomos que os professores da Educação Infantil recebam uma formação (inicial e continuada) de qualidade e que desfrutem de boas condições de trabalho, segundo entendemos, para que possam oferecer uma educação também de qualidade às crianças, atendendo às necessidades de desenvolvimento social, cultural, cognitivo, motor e afetivo dessa faixa etária.

### **3.3 Incidências das políticas atuais sobre o trabalho docente**

Neste núcleo de significação, apresentamos os indicadores: trabalho vigiado, aposentadoria, desvalorização, insegurança e preocupação/medo, presentes nos depoimentos dos professores. Esses relatos foram nos mostrando a existência de uma certa preocupação com o cenário político, presente no momento da pesquisa à campo, no período de abril, maio e junho/2019, no que se refere à proposta da reforma da previdência, que era amplamente debatida na época desse trabalho e que foi posteriormente aprovada em outubro de 2019 pelo Congresso Nacional. E também pela forma que o atual presidente e o ministro da Educação vinham se referindo aos professores e estudantes, especialmente nos momentos em que havia manifestações e protestos diante dos cortes nas verbas para a Educação. Muito embora no questionário não houvesse nenhuma pergunta elaborada com a intenção de saber sobre o que os professores pensam/refletem/sentem sobre as questões políticas, muitos relatos foram marcados pela recorrência e intensidade em relação às propostas do então Governo Federal para a previdência e para a educação, de forma geral, apontando que essas questões são sentidas por

eles e, por consequência, impactam seus pensamentos sobre a decisão de permanecerem ou não na docência, e em como os professores se sentem diante desse atual cenário político. Para discutirmos sobre essa temática, dentre as inúmeras possibilidades de análises e autores, recorreremos a Paulo Freire, por ser, para nós, uma referência importante quando se trata da consciência política, entendendo a política como um posicionamento de ser e estar no mundo. E, também, a autores que nos ajudaram a fazer as análises das categorias que apareceram nas falas dos sujeitos, referente ao trabalho docente, como a intensificação e precarização. Para essas categorias recorreremos principalmente a Oliveira (2008, 2010) e Shiroma *et al.* (2011), por serem estudosas dessa temática e referências nacionais importantes para esse campo. Assim, buscamos estabelecer um diálogo entre esses autores, e outros com Paulo Freire, incluindo os dados da pesquisa, a fim de mostrar, em estudos que consideram a realidade brasileira em aspecto macro e a nossa pesquisa, mais localizada, como as políticas educacionais impactam sobre o trabalho docente, em nível micro. Mostrando que os dados da pesquisa vão ao encontro dos estudos desses autores, ao indicar que o trabalho docente, também na Educação Infantil e em nosso *locus* de pesquisa, sente as perversas repercussões dessas políticas educacionais tendenciosas.

Delors (2012) apresenta em seu texto “Educação: um tesouro a descobrir” como o documento<sup>43</sup> para guiar as políticas educacionais do século XXI é tendencioso, orientado para servir ao mercado de trabalho, com a defesa de não haver gastos públicos com a educação. O documento apresenta uma proposta de educação para todos; demonstra a preocupação com os menos favorecidos; defende que a educação básica “é um indispensável passaporte para a vida”, essencial para termos êxito no combate às desigualdade sociais, e que é, ao mesmo tempo, universal e específica, pois deve buscar fornecer elementos que unificam toda a humanidade, considerando as particularidades das situações que são diversas. No entanto, por trás desse discurso aparentemente preocupado com todos e com propostas tão bem “maquiadas”, justamente para esconder suas perversas intenções, há ênfase “[...] numa base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação ativa na vida da sociedade [...]” (Ibid., p. 103) e a defesa de que a “[...] educação básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender [...]” (Ibid., p. 104). Na essência dessas propostas há uma educação com a centralidade na prática para

---

<sup>43</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

formar trabalhadores que saibam fazer, executar tarefas sem um posicionamento crítico e político, mas que aceite as orientações sem questionar.

E na Educação Infantil, mais especificamente, por abordarmos esse segmento de ensino na presente pesquisa, notamos que a atuação profissional dos docentes faz emergir questões sociais que perpassam as políticas públicas e os aspectos éticos e autônomos do processo educativo. A mais recente campanha eleitoral realizada no Brasil concretizou a vitória de um partido por meio de um discurso de repulsão aos profissionais da educação, que foram acusados de não ministrarem os conteúdos do currículo para exercer uma manipulação ideológica sobre os alunos, além de serem acusados de não serem capacitados para a função docente, movimento denominado de *fascinização*<sup>44</sup>.

Paulo Freire (1986) afirma que o professor deve sempre nutrir a esperança de que através da Educação os alunos e alunas se emancipem, podendo transformar sua própria realidade social, porém, o autor ressalta: “[...] o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte [...]” (FREIRE, 1986, p. 104). Com essa afirmação, notamos que as novas propostas de ensino divulgadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>45</sup>, que coloca o professor na posição de tarefeiro de conteúdo, foram utilizadas de forma maliciosa por aqueles que objetivavam o poder e o conservadorismo nocivo que impede o progresso social que se opõe ao que Freire (1986, p.104), define como: “posição radical democrática” do professor em sala de aula, aqui, entendendo “radical” como algo que vem de raiz, de ser profundamente democrático.

Uma das questões mais polêmicas levantadas pelas campanhas eleitorais foi a abordagem das discussões de gênero em sala de aula, essa atitude impactou com a vigilância das famílias e da sociedade, em geral, quanto aos conteúdos e métodos aplicados pelos professores, acentuando a regulação do trabalho docente que vem ocorrendo na América Latina

---

<sup>44</sup> Termo usado pelo Professor Gianni Fresu, em conferências (webnário), para explicar o neofascismo em diferentes realidades, inclusive no Brasil. Doutor em Filosofia, Universidade de Urbino "Carlo Bò", Professor Efetivo do Magistério Superior de Filosofia Política, membro do corpo docente do curso de pós graduação em Filosofia - Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Filosofia (MG / Brasil). Presidente da Sociedade Internacional Gramsci Brasil.

<sup>45</sup> No site do Ministério da Educação (MEC) é apontado que, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base se soma aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

e no Brasil, com as reformas educacionais, especialmente a partir da década de 1990 (OLIVEIRA, 2008). Sobre as reformas educacionais brasileiras, Saviani (2008), primeiramente, situa o que é uma política educacional, nos dizendo que são decisões que o poder público/Estado assume em relação à educação e, em seguida, aponta que, no Brasil, essa política é marcada por contínuas reformas, e que, ao mesmo tempo que buscam solucionar os problemas da educação, se mostram ineficientes e descontínuas.

Essas reformas educacionais, marcadas pela participação, orientação e interesses de organismos nacionais e internacionais foram influenciadas pela instauração de uma política neoliberal, que trouxe orientações para as políticas educacionais, colocando a educação como estratégia para a competitividade e a ascensão do país na agenda global (OLIVEIRA, 2010; SHIROMA *et al.*, 2011). As incidências dessas prescrições, de cunho neoliberal, propagam várias maneiras de controlar/vigiar, intensificar e precarizar o trabalhador docente, como tem sido apontado pelos referidos autores e, também, identificado em nossa pesquisa, por meio dos relatos dos professores, que a educação escolar está sendo cada vez mais vigiada e observada com desconfiança. Esse é o sentimento que as professoras e o professor da Educação Infantil, por nós investigados, apresentaram em seus depoimentos sobre a nova fase do ensino dentro do panorama político proposto pelo governo vigente no momento dessa pesquisa.

Sobre o discurso neoliberal, recorreremos também a Gentili (1996) por nos ajudar a compreender criticamente o neoliberalismo como um “complexo processo de construção hegemônica”, no plano econômico, educacional e político etc., que impõe as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem ser aplicadas em nossa sociedade atual. Assim, o referido autor explica com clareza a essência do neoliberalismo, motivo pelo qual vale citá-lo na íntegra.

[...] o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e

difundida por seus principais expoentes intelectuais. O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência [...]. (GENTILI, 1996, p. 10).

A professora Cristina, por exemplo, revela que, em sua experiência educacional, esse é um dos momentos em que os professores estão sendo tratados com mais desrespeito pelos pais. Que estão sendo desacreditados pela sociedade, de modo geral, e que estão se sentindo chateadas e abaladas de forma significativa com todos os discursos “anti-professores” que estão sendo divulgados pelo novo governo:

*[...] o momento que está acontecendo, eu acho que acaba marcando a gente também em sala de aula. Agora está meio, assim, politicamente desacreditado, eu acho que tudo isso reflete. Teve o movimento ontem, as professoras ficaram chateada, e acaba ficando chateado, porque participa lutando por uma coisa e o próprio presidente falando que os professores não sabiam, que tinha que aprender a fórmula da água. Muitos pararam, mas não foi todos. Então eu vejo, assim, que todas essas falas que tá acontecendo no governo, elas vão tirando o respeito que os pais tinham com a gente que não tem mais. Esses dias mesmo a colega disse que a mãe veio questionar sobre o livro que, é uma historinha que leu para a criança na sala, que fala de gênero.[...] a mãe achou que aquele tipo de conversa não deveria ter tido com as crianças[...]vai tirando nossa autonomia, que você tem para trabalhar na sala. Ela queria ir na biblioteca ver os tipos de livros didáticos, porque está se passando que a gente está dando ideologia dentro da sala, porque foi isso, o ano todinho do discurso da campanha do presidente. É porque na mídia está sendo colocado, que está ali ensinando o menino a ser contrário à sua natureza. [...] Os pais estão vigiando, fiscalizando mesmo o nosso trabalho, não estamos mais sendo reconhecidos. [...] tudo que você faz é criticado... o desprestígio. E essa reforma também, né? Agora, querendo colocar os professores como... gente não tem condição nenhuma de uma professora ficar na sala de aula com sessenta anos de idade [...]. (Professora Cristina, 25 vp).*

O relato da professora Cristina aponta que o trabalho em sala de aula está perdendo a sua autonomia e liberdade, que era consequência da confiança e respeito que os pais tinham pelos professores, sendo substituído por um trabalho vigiado, pressionado e desrespeitado. Para Freire (2000, p. 14), o exercício da prática pedagógica se alinha a um conjunto de competências que não podem ser dissociadas da atividade profissional, sendo essas: “[...] experiência diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...]”. Uma educação que se propõe dialógica, aberta, amorosa, a qual, por justiça social, é exatamente o oposto desse modelo de “ideologização” que nos acusam atualmente.

Para Oliveira (2008), as reformas educacionais, no Brasil e na América Latina, apresentam uma nova estruturação, permeada por incoerências e contradições, a partir de três

eixos: gestão/administração escolar, financiamento e avaliação. A autonomia proposta vem juntamente com o controle e a responsabilização do trabalho docente sobre os sucessos e fracassos dos alunos. A autora ressalta que, nesse modelo de autonomia proposto, os professores são cobrados a responder por tudo que fazem e, ainda, justificar como fazem e para que fazem. Assim, por trás dessa autonomia, há o aumento da responsabilização do trabalho docente sobre os resultados que os alunos apresentam. Shiroma *et al.* (2011) complementa, apontando algumas contradições observadas nos pronunciamentos referentes às reformas educacionais:

[...] alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade [...]. (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 94).

A professora Antonieta aponta que o cenário político desvaloriza o professor, sobrecarrega-o com uma culpa, que se dá pelo fato da vigilância imposto diante de sua prática, da dúvida de sua capacidade em aula. *“E a gente hoje vive um cenário político em que o professor é uma figura muito desvalorizada, além da desvalorização que sempre existiu, existe aquela culpa muito grande, nesse movimento mesmo da desvalorização [...]”* (Professora Antonieta, 1 vp).

A ampliação da responsabilização e da culpabilização, provocadas por um estado regulador, acarretam precarização e intensificação do trabalho. Por intensificação do trabalho, compreendemos a energia que é despendida psíquica e fisicamente no trabalho e, também, a perda de energia emocional no cumprimento da realização de obrigações que chegam em múltiplas instâncias, como o preenchimento dos diários, relatórios individuais de aluno, ocorrências indisciplinadas, planejamentos, reuniões pedagógicas etc. Vale ressaltar que a intensificação não está relacionada ao volume de trabalho, mas a uma exaustão, pois outros profissionais poderão ter o mesmo volume de trabalho, mas não se desgastarão física e emocionalmente, por encontrarem melhores condições de trabalho. Para Duarte (2010):

[...] a intensificação do trabalho docente está registrada como tendência do trabalho docente na atualidade, em várias pesquisas, não importando o nível ou as etapas, ou seja, está presente no trabalho dos professores na educação superior (graduação e pós-graduação) e na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio [...]). (DUARTE, 2010, p. 4).

Por precarização consideram-se as más condições materiais para exercer o trabalho docente, como turmas numerosas de 40 a 50 alunos; salários baixos; falta de segurança; violência em seus vários formatos; falta de materiais didáticos; salas de aula com mobiliário em mau estado de conservação etc. Segundo Marin (2010), o termo “precarização” tem sua origem nas Ciências Sociais, a partir das formulações de Pochmann (1999). Esse autor, considerando a expansão do neoliberalismo, sobretudo, a partir da década de 1990, identifica que surgem mudanças no mercado de trabalho, como redução de custos no trabalho, modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho. Assim, a *precarização do trabalho docente*, segundo Marin (2010), é uma expressão polissêmica, pois pode ser compreendida tanto pelos caracterizadores quanto pelas consequências de sua existência.

a) Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos [...]. (MARIN, 2010, p. 1).

A frustração do professor e o medo da vigilância de suas aulas reflete o que Freire (1997b) explica como sendo a negação do risco, que se dá pelo medo refletido pela falta de confiança em si mesmo. Porém, um dos exercícios naturais do educador é a reflexão crítica da sociedade e a postura de lutar com esperança para que a realidade de desigualdades e discriminação seja modificada. Freire (1997b, p. 6) explica o sentido das “punições”, ao professor, por mover-se em luta na esperança de melhoras estruturais políticas e sociais: “O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é a expressão [...]”.

Dessa forma, notamos que as professoras sabem que estão em uma luta constante em diversos aspectos, seja para proporcionar uma educação de qualidade para as crianças, além de

compreender e refletir sobre sua prática e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional do aluno, seja para modificar a desigualdade social em que se vê envolta nas práticas escolares, seja, ainda, para conquistar novamente a credibilidade dos pais ou a valorização profissional como servidor público. E é, portanto, a amorosidade trazida por Freire (1997b), como a materialização do afeto que se manifesta no compromisso de respeito e acolhimento ao outro, que move essas docentes, que as fazem superar todos esses obstáculos e seguir lutando pela causa educacional, como explica a professora Maria de Lourdes:

*[...] a gente não é valorizada como deveria, porque afinal de contas todas as profissões passaram pelo educador, pelo professor todos, todos e eu acho que nós deveríamos ser bem mais valorizados, pelo menos equiparados aos outros profissionais públicos que tem o mesmo nível de formação. Ainda assim, contudo, eu penso em continuar na Educação Infantil, acho que o amor pela profissão fala mais alto, para todos os problemas, todas as questões, passar o conhecimento, ensinar, o amor fala mais alto e eu quero continuar [...]. (Professora Maria de Lourdes, 6 vp).*

Paulo Freire (1997b) afirma que, apesar do medo se fazer compreensível, pois muitas vezes o professor sente-se impotente diante das injustiças que presencia, ele deve encarar esse medo e apontar as injustiças e não esconder-se na neutralidade, deve lutar por respeito e não neutralidade, pelo dever de reagir caso seja destrutado. Apesar das palavras de otimismo e resistência do educador, a realidade dos professores, atualmente, mostra-se diversa, e é o que explica a professora Eliana sobre o incômodo que sente ao ser desvalorizada enquanto profissional da educação:

*[...] hoje eu vejo, assim, que as coisas vêm mudando para pior, assim, na questão de a gente não ser percebido como um profissional que merece ser respeitado e valorizado. Eu não falo nem de elogiar, eu acho, assim, que é nos pequenos atos. Você incentivar o seu filho respeitar o professor, né? Então essa é a mudança mais drástica que eu vejo que vem acontecendo, é no posicionamento das pessoas. As pessoas mudaram muito o posicionamento delas em relação ao professor [...]. (Professora Eliana, 7 vp).*

A professora continua:

*[...] um ponto negativo que eu vejo mesmo é a desvalorização do professor. [...] A gente trabalha muito, muito, muito, a gente é sobrecarregado, e a gente é desvalorizado até financeiramente [...]. (Professora Eliana, 7 vp).*

*[...] acho que a mídia colabora para isso, o estado colabora para isso, então assim, hoje às pessoas elas acreditam em tudo que elas veem. E não é o real, eu percebo muito isso, acreditam numa coisa que ela não existe, que elas acreditam que a gente viva uma Educação que ela não existe, que ela é feita, é construída a partir da ferramenta maior que tem dentro da escola, que é o professor [...]. (Professora Eliana, 7 vp).*

Dessa maneira, o cenário percebido, junto aos sujeitos da pesquisa, é de medo, insegurança, desesperança e frustração pela falta de reconhecimento social de seu trabalho pelos pais, pelo Estado e pela sociedade. Para Freire (1997c, p. 27), o medo, “[...] diz-se de alguma coisa que é difícil quando enfrentá-la ou lidar com ela se faz algo penoso, quer dizer, quando apresenta obstáculo de algum nível [...]”. Dessa forma, o professor que teme por seu futuro, ou na ministração de aulas pela pressão dos pais, colegas e desvalorização de sua profissão, sente-se inseguro, o que o faz pensar em desistir, como relata a professora Antonieta:

*[...]eu repenso sobre não continuar na carreira pelo cenário político, pela forma como a sociedade enxerga o professor, que é o que me dá um pouco de medo assim, como a gente vai estar daqui a alguns anos? Eu vejo a gente... conversando com algumas colegas que já estão aposentadas, eu vejo como a gente está retrocedendo ao invés de estar avançando, então isso me dá medo [...]. (Professora Antonieta, 1 vp).*

O relato da professora Antonieta é carregado de sentimentos que se contradizem pela situação política, refletida na realidade profissional da educação. A professora teme por seu futuro profissional, porém, gosta de exercer a profissão, de educar as crianças que estão no contexto da Educação Infantil. Notamos, nessa fala, que há um par dialético, a vontade de desistir – causada pelo medo de um futuro incerto –, ao mesmo tempo, a realização que encontra em seu trabalho – que a faz se sentir realizada e querer resistir e permanecer –, buscando fazer da denúncia da realidade opressora o anúncio de um outro mundo possível.

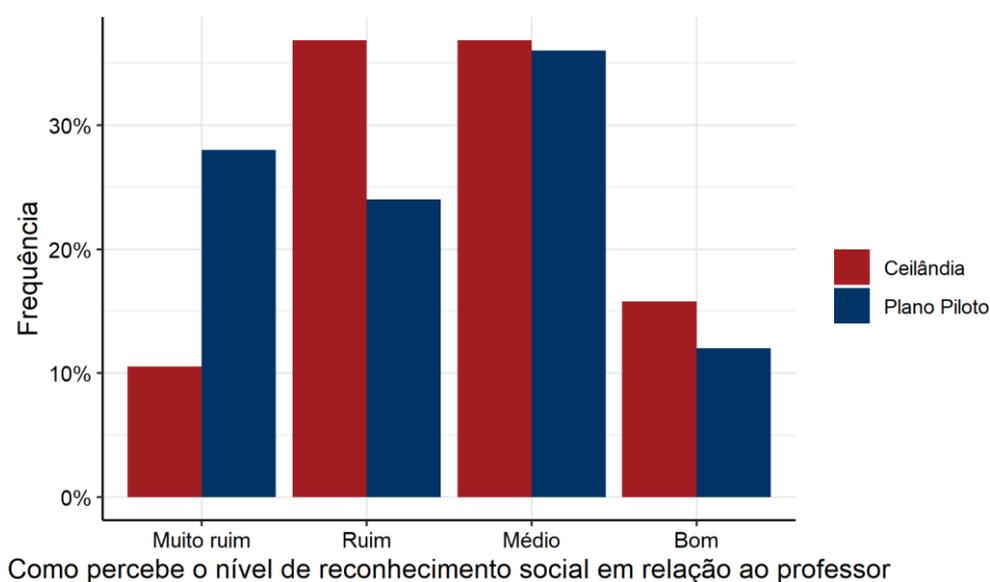
*[...] eu me sinto um pouco amedrontada por tudo que vem acontecendo, pelas ameaças que vemos recebendo do governo sobre alguns direitos que a gente tem, então hoje eu ando um pouco com medo, mas dentro da minha sala de aula, com as crianças, eu sou extremamente realizada, assim, com aquilo que faço com eles, as questões externas é que as vezes me preocupam um pouco mais [...]. (Professora Antonieta, 1vp).*

O professor da Educação Infantil, apesar de sentir-se realizado com a profissão escolhida, tem muitas queixas sobre a desvalorização que sente em seu ambiente de trabalho e o medo pela perda de direitos com a nova direção do país. A professora Marta alerta que a

situação é tão preocupante que, até entre os seus colegas de profissão, existe uma certa discriminação quanto a valorização do professor de Educação Infantil: “[...] quando você vai apresentar em qual escola você trabalha e você fala que é Educação Infantil, o povo já te olha meio assim...só sabe brincar. só faz brincar [...]” (Professora Marta, 6 vp).

O Gráfico 20 mostra como os sujeitos da pesquisa percebem o nível de reconhecimento social em relação ao professor.

Gráfico 20 – Reconhecimento social em relação ao professor.



Fonte: Elaborado pela ESTAT (2019).

Dentre os docentes do Plano Piloto, observamos, no Gráfico 20, que 28% avaliaram o nível de reconhecimento social em relação ao professor como muito ruim, 24% como ruim, 36% como médio e 12% como bom. Já os docentes de Ceilândia avaliaram da seguinte forma: 10,53% como muito ruim, 36,84% como ruim, 36,84% como médio e 15,79% como bom. Diante disso, nota-se que os professores de Ceilândia concentraram suas avaliações em ruim e médio, enquanto os professores do Plano Piloto apresentaram maior frequência em muito ruim e médio. Mesmo diante uma variação entre as percepções, notamos que, de modo geral, ela é negativa, pois apenas 12% dos docentes do Plano Piloto e, aproximadamente, 16% dos docentes da Ceilândia percebem o nível de reconhecimento social em relação ao professor como bom.

Notamos, assim, que o preconceito e a desvalorização do profissional da educação virou algo tão estrutural que ocorre até mesmo entre os próprios, a professora afirma que: “Se a gente acha que o professor já sofre preconceito pela profissão que escolhe eu acho que é pior ainda

*para o professor de Educação Infantil, muito pior [...]”* (Professora Marta, 6 vp), evidenciando, assim, o quão grave é a desvalorização do docente do ensino infantil.

A professora Graça relata que, além de desvalorização, também já foi vítima de desrespeito e violência em sala de aula, e que essa é uma realidade que vem reproduzindo-se com uma incrível velocidade nas escolas. Freire (1997c, p. 44) afirma que, minimamente, os professores têm direito de serem tratados com dignidade e serem “respeitados como gente”, sendo esses direitos básicos da convivência humana. A professora relata:

*[...] acabou esse negócio de “ah é o professor!”. Está acabando! E olha que a Educação Infantil é Educação Infantil. Eu não sei o que que tá acontecendo, de verdade. E com essas falas atuais dos governantes ajuda a não respeitarem, entende? Chama o professor de cada coisa. Menina, tem menino de 4 anos que levanta a mão para me bater [...].* (Professora Antonieta, 1 vp)

*[...]a questão da valorização principalmente no cenário político que a gente vai vendo também o outro lado da profissão né? Mas no início eu era bem encantada sim! Ainda gosto muito da minha profissão, mas eu acho que esse lado político ele, hoje ele me dá muito medo, assim, eu tenho muito medo do que vai acontecer [...].* (Professora Graça, 13 vp).

Os docentes sentem-se desamparados, pois até mesmo a segurança oferecida pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF) parece que não oferta mais a estabilidade que prometera, “[...] *progressão na carreira, do SINPRO, que a gente tem. Agora eu não sei como vai ficar, era um plano de aposentadoria, aumenta um pouquinho o salário também então a cada 5 anos você pula essa barreira [...]*” (Professora Graça, 13 vp). Com a Reforma da Previdência, a estabilidade da profissão não se apresenta como antes, e a aposentadoria<sup>46</sup> virou uma realidade bem distante do professor, como explica a professora Melide:

---

<sup>46</sup> De acordo com o artigo 19, §1º, inciso II, Proposta de Emenda Constitucional(PEC 06/2019 exige-se: (...) II – ao professor que comprove 25 anos de contribuição exclusivamente em efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil, ensino fundamental e médio e tenha 57 anos de idade, se mulher, e 60 anos de idade, se homem.

Conclui-se que será necessário: 1 – Para ambos os sexos: 25 anos de tempo de contribuição; 2 – Idade mínima: a) mulher: 57 anos; b) homem: 60 anos. De acordo com as regras antes da reforma, atribui-se os salários-de-contribuição (aquilo que foi descontado do seu holerite) desde 07/1994 até um mês antes da DER (data de entrada de requerimento). Deste montante, exclui-se os 20% menores salários e consideram os 80% maiores. O coeficiente é de 100% por ter cumprido os 30 anos de contribuição (homem), ou 25 anos (mulher). Contudo, incidirá o fator previdenciário. Assim, é nesse ponto que reduz muito o montante do benefício, chegando na grande maioria, a ser de um salário mínimo.

*[...] Eu já estou cansada. Mas hoje eu não tenho idade, eu não tenho idade com essa nova mudança. Eu conheço professoras que aposentaram com meu tempo de serviço e minha idade [...]. (Professora Melide, 26 vp).*

*[...] Se fosse alguns anos atrás, eu estaria aposentando ano que vem, olha que delícia! Então assim, só plano de saúde pago 1500, aqui pago aluguel, simplzinho 2000, sem garagem sem nada, aí depois você tem que escolher se quer comer esse mês ou não, farmácia não vou nem falar, roupa? Pra quê? (risos). É indigno. Depois de tanta paixão, tanta dedicação, você terminar mendigando? E se diminuir qualquer coisa do meu salário para aposentadoria, aí dá vontade de chorar mesmo, porque é uma dedicação jogada pro espaço. Porque quando você pensava em aposentar, você pensava: vou viajar, curtir a família... a gente não trabalha para viver a gente trabalha para sobreviver, porque a gente não tem um dia tranquilo.*

*Nem sei se eu vou aposentar, nem confio mais em aposentadoria. Eu já ia trabalhar mais, eu peguei a primeira reforma. 25 anos de sala de aula eu trabalhar até 40 e poucos anos. Aí você pode pensar: é nova. Mas ninguém sabe as condições de trabalho de um professor. Eu acho que o professor tem que ter uma aposentadoria diferente, ele lida tet a tet com gente ali. E isso não é normal, não é coisa de gente normal. Se eu trabalhar até os 50, terei 32 anos de sala de aula, é muito, é muito. Eu não sei se minha saúde vai aguentar, provavelmente eu vou trabalhar mais de 40 anos em sala de aula, vai dar 47 anos de sala de aula, é impossível, humanamente impossível. Infelizmente essa carreira de professor não tem como ser assim, não tem como, porque não é só o tempo de trabalho, é o tempo de sala de aula [...]. (Professora Juliana, 19 vp).*

O relato da professora Melide demonstra que há uma sobrecarga no exercício profissional do professor, que o deixa cansado fisicamente, emocionalmente e psicologicamente, dessa forma, não só a professora Melide, mas também outras professoras acreditam que é inviável ficar em sala de aula, por 30, 40 anos, até chegar o tempo de se aposentar, se conseguirem se aposentar:

*Essa questão da aposentadoria...os professores que estão tendo oportunidade estão saindo, não estão pensando duas vezes a respeito porque se ficar estão falando que vai trabalhar 10 anos a mais e não tem o valor devido que deveria [...]. (Professora Maria de Lourdes, 6 vp).*

Isso é profundamente político, por retirar, desde a vontade de pensar em se formar professor, até o esfacelamento da energia vital em sala de aula. Como falar de diálogo e amorosidade com o salário valendo cada vez menos? Como falar de diálogo e amorosidade com o corpo doendo de ficar em pé depois de 30 anos de profissão, com as cordas vocais calejadas e com os ataques das famílias? E, apesar de demonstrarem muito amor pela profissão de

educadoras, as professoras, de um modo geral, não se sentem preparadas para encarar tantos anos de serviços prestados para a educação. Assim, desenvolvem o exercício da amorosidade, que vai muito além do amor em si, pois não justifica o enfrentamento diário na escola pelo amor e legitimação de baixos salários, desprestígio social e péssimas condições de trabalho, como vemos no depoimento da professora Clara:

*Se eu fosse aposentar com meu tempo de serviço, 25 anos, eu tenho dois anos averbados, eu teria que trabalhar só mais três anos, só que já caiu isso e agora tem que trabalhar até 50 e com essa lei passando eu vou ter que trabalhar até 57, então eu vou trabalhar 30 e tantos anos. [...]Eu não sei se eu vou dar conta. Eu não quero fazer outra coisa, mas de repente eu volto para coordenação, se eu chegar no meu limite, mas não é uma coisa que eu almejo [...]. (Professora Clara, 20 vp).*

E continua sobre o esgotamento físico advindos da Educação Infantil: “[...] se essa lei daí passar eu vou ter que começar a pensar nos meninos maiores mesmo, mais independentes, porque com 60 anos aqui dentro da sala eu não sei se dou conta [...]”. (Professora Clara, 20 vp).

Além da aposentadoria, existe, ainda, a questão salarial, que já é sabida – de longa data – não satisfazem os profissionais da educação. A professora Raquel explica sua perspectiva diante dos prejuízos causados pela Reforma da Previdência:

*Então, a expectativa era que melhorasse a questão salarial e que se resolvesse a questão da aposentadoria. Essa Reforma da Previdência preocupa e tem também a questão de aposentadoria. A gente vai ter um abatimento maior no nosso salário, eles vão aumentar a cobrança dos nossos salários e vai ser maior ainda. Já se retira bastante e então nosso poder aquisitivo vai diminuir [...]. (Professora Raquel, 1 vp).*

Paulo Freire (1997c) afirma que há um certo conformismo, já de longo tempo, que deixam os professores em uma situação desconfortável perante seus direitos, o autor reproduz uma fala típica de professoras da Educação Infantil: “Que posso fazer, se é sempre assim? Me chamem professora ou tia eu continuo mal paga, desconsiderada, desatendida. Pois que assim seja [...]” (FREIRE, 1997c, p. 42). É o que se vê na fala da professora Marta, que revela:

*[...] sobre a aposentadoria eu não gosto nem de pensar, eu já falei com a minha mãe que eu acho que eu não vou ser como uma avó igual a ela, que vai buscar os netos na escola, que vai pegar e fazer uma tarde de avó durante a semana. Eu nem tenho essa esperança, porque com essa reforma da previdência eu sei lá com quantos anos que eu me aposentar. Então, eu prefiro*

*nem pensar porque eu acho que isso acaba, é mais uma questão para você ficar infeliz [...]. (Professora Marta, 6 vp).*

O depoimento da professora revela que ela prefere acreditar que não seja verdade a mudança prejudicial advinda da Reforma da Previdência, isso se dá pela insegurança do futuro, de ver que tantos anos dedicados à Educação Infantil não lhe garantem a mínima segurança em sua velhice.

Assim, os relatos dos sujeitos da pesquisa apontam para o entendimento de que fatores como a intensificação e a precarização do trabalho docente contribuem para compreendermos e defendermos que o professor não deve ser responsabilizado e culpabilizado pela melhoria da qualidade da educação que os alunos recebem sem que as condições do trabalho docente, as condições sociais, também dos alunos, e as políticas educacionais sejam consideradas, uma vez que elas afetam o trabalho docente, podendo ser entraves na busca por bons resultados.

Ao apontar o professor como o responsável pela melhoria dos resultados da educação, não é levado em conta a intensificação e precarização advindas das más condições de trabalho imposta pela lógica capitalista.

As contribuições dos autores citados nesse núcleo de significação envolvem os aspectos mencionados nos relatos das professoras, em diferentes momentos da vida profissional, tanto para as que estão iniciando quanto para as que estão no meio do percurso e, também, para as que têm mais de 25 anos e estão quase encerrando.

Percebe-se que as professoras evidenciam em suas falas uma certa lassidão pelo não reconhecimento profissional e pelas dificuldades encontradas na docência, especialmente na Educação Infantil. Nota-se que esses fatores têm impactado e provocado, nessas professoras, sentimentos, como o medo e a insegurança.

Logo, os relatos dos professores nos aponta o que elas sentem em seu trabalho, seja para aqueles que estão no início ou no final da trajetória profissional docente, os impactos das reformas educacionais, pois demonstram preocupação com o cenário político atual e que, portanto, a compreensão do espaço que ocupam e a posição que defendem demonstram claramente que estão atentas e sensibilizadas, não apenas com as políticas educacionais, mas também com as políticas previdenciárias propostas pelo governo do momento. E que, sendo assim, elas se preocupam não apenas com o futuro pessoal e individual de si mesmas, mas, antes de tudo, com o futuro das crianças que trabalham e com o futuro das colegas que virão, uma preocupação de cunho coletivo e, por ser coletivo, certamente profundamente político.

Diante desses três núcleos de significação apresentados, concluímos que:

1. O trabalho é uma marca estruturante das vivências na trajetória profissional docente, pois constitui a objetividade e a subjetividade do ser professor;
2. O trabalho no modo de produção capitalista é perpassado pelo tempo, cronologia profissional. E que, no segmento de ensino Educação Infantil, evidencia o início e o anos finais da carreira;
3. O trabalho vive as influências das políticas educacionais liberais e neoliberais que o tornam intensificado, fragmentado, desvalorizado e precarizados, causando sofrimento e adoecimento.

Portanto, a marca do trabalho docente, presente nos diversos indicadores que compuseram cada núcleo de significação, revelou algumas marcas de: alteridade, isolamento; dificuldades com a infraestrutura das escolas, solidão do trabalho docente, responsabilidade docente que extrapola a formação e a função docente; relação entre os pares; escolhas; desejo e desafios de querer permanecer; comprometimento com o trabalho; prazer de estar com as crianças, para as quais contribuíram; assim, a constituição de vivências profissionais docente que agregam a indissociabilidade entre trabalho, temporalidade, interferências das políticas e marcas de alteridade.

## A CAMINHO DE UMA SÍNTESE

Diante do desafio e do compromisso de construirmos novos conhecimentos, compreendemos que essa possibilidade perpassa o movimento dialético, ao nos apontar que, mesmo antes de iniciarmos uma investigação, devemos ter consciência de que existe a “essência da coisa”, “a coisa em si” (KOSIK, 1976), uma verdade pseudoconcreta distinta do que se manifesta aparente e imediatamente. Assim, a escolha pelo Materialismo Histórico-Dialético, como referencial teórico e metodológico, nos inquietou e impulsionou a investigarmos o nosso objeto de estudo – “as vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil do Distrito Federal” –, buscando entendê-lo em sua totalidade, fazendo mediações para atinarmos e relacionarmos os aspectos objetivos e subjetivos que o afetam e o constituem; não perdendo de vista as contradições que compõem o objeto, seja determinando-o ou negando-o, mas expressando uma “unidade de contrários” (CURY, 2000) necessária à existência um do outro. Optamos por anunciar o método, mas inferimos que, mesmo sem informá-lo, os dados da pesquisa o apontariam, uma vez que ao buscarmos compreender as vivências na Educação Infantil no Distrito Federal, relacionamos esse segmento de ensino com o todo, não somente com a pretensão de apresentar a sua totalidade, mas de compreendê-lo como uma parte de um todo em que tudo se relaciona; mostrando que esse segmento, aqui, em análise, passa pelas mediações de um trabalho que ainda é desprestigiado socialmente, secundarizado nas políticas públicas e nas escolhas dos professores, pelas condições de trabalho objetivas e subjetivas; e marcado pela forte presença de elementos contraditórios, como “valorização e desvalorização da docência”, “resistência e desistência”.

Tendo a Educação Infantil, como segmento de ensino, o qual, desde a graduação, *me bole por dentro* – como diz Chico Buarque na canção “O que será (A flor da pele)”, de 1976 –, buscamos com esse estudo trazer contribuições a esse campo, almejando compreender como as vivências dos docentes que trabalham com crianças de 4 e 5 anos informa sobre a formação de professores, e como essas vivências dialogam com as pesquisas sobre ciclo de vida profissional. Diante disso, nosso objetivo maior na produção de conhecimentos vai além de conhecer e analisar um dado objeto, um grupo de professores ou uma determinada realidade, mas sim, vai em busca por um compromisso – acadêmico, ético, político e humano – que possa contribuir com uma educação de qualidade para todos. Assim, ao longo desse trabalho, considerando nossa questão norteadora, entendemos que as vivências são marcadas pelos afetos, ao mesmo tempo em que produzem sentidos e constituem modos particulares de ser,

pensar e agir dos homens, que envolvem elementos objetivos e subjetivos; ao mesmo tempo em que constituem um ao outro; na formação de um bloco permeado por constantes mediações que compõem e influenciam o trabalho docente.

No que se refere aos elementos objetivos, estes foram identificados na vida material do sujeito; nas condições de trabalho, as quais, dependendo da escola, pode revelar-se como um aspecto positivo ou negativo, por exemplo, na infraestrutura e no número de alunos por turma, fato que, para alguns professores, pode indicar um trabalho precarizado (pelo alto número de alunos por turma e por não oferecer espaços adequados para o desenvolvimento de determinadas atividades); e, para outros, pode ressoar como valorização a existência de um número de crianças (por turma) considerado adequado, além de espaços diversificados que facilitam as atividades educativas. O tempo cronológico que marca a vida profissional, evidenciado na contagem dos anos de carreira e no trabalho docente, em si, não deve ser reduzido a aspectos didáticos, pois engloba formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo e, também, dinâmicas sociais – como classe, raça e gênero – que implicam as questões políticas, econômicas e culturais dos docentes, apontando para questões relacionadas à jornada de trabalho, autonomia, vocação e identidade.

Quanto aos aspectos subjetivos, percebemos que esses se revelaram nas falas dos sujeitos pelos seguintes meios: política vigente, identidade do sujeito, o ser professor, amorosidade, identificação com o segmento de ensino e temporalidade expressada no sentido de como se sente a cada ano. Assim, as vivências subjetivas do/no trabalho docente na Educação Infantil se realizam a partir da objetividade na vida pessoal e profissional e confirmam a nossa premissa de que, neste segmento de ensino, considerando as singularidades do nosso *lócus* de pesquisa, não há ciclos temporais, mas sim trajetórias profissionais docentes, constituídas de marcadores objetivos e subjetivos, evidenciando, ainda, que há uma complexidade em todos os momentos do percurso profissional docente, mais, especialmente, marcada nos anos iniciais e finais da carreira.

A complexidade da carreira docente na Educação Infantil foi evidenciada pela identificação, análise, sistematização e inferência dos cinco núcleos de significação, quais sejam: *O encontro com a Educação infantil*, *Ser professor na Educação Infantil*, *Condições de trabalho*, *Marcas da temporalidade e Incidências das políticas atuais sobre o trabalho docente*. Os dois primeiros núcleos apontaram que ser professor na Educação Infantil e querer permanecer nesse segmento de ensino está relacionado com uma idealização da criança e da infância por meio de ideias romantizadas. E que há uma objetivação do trabalho quando o

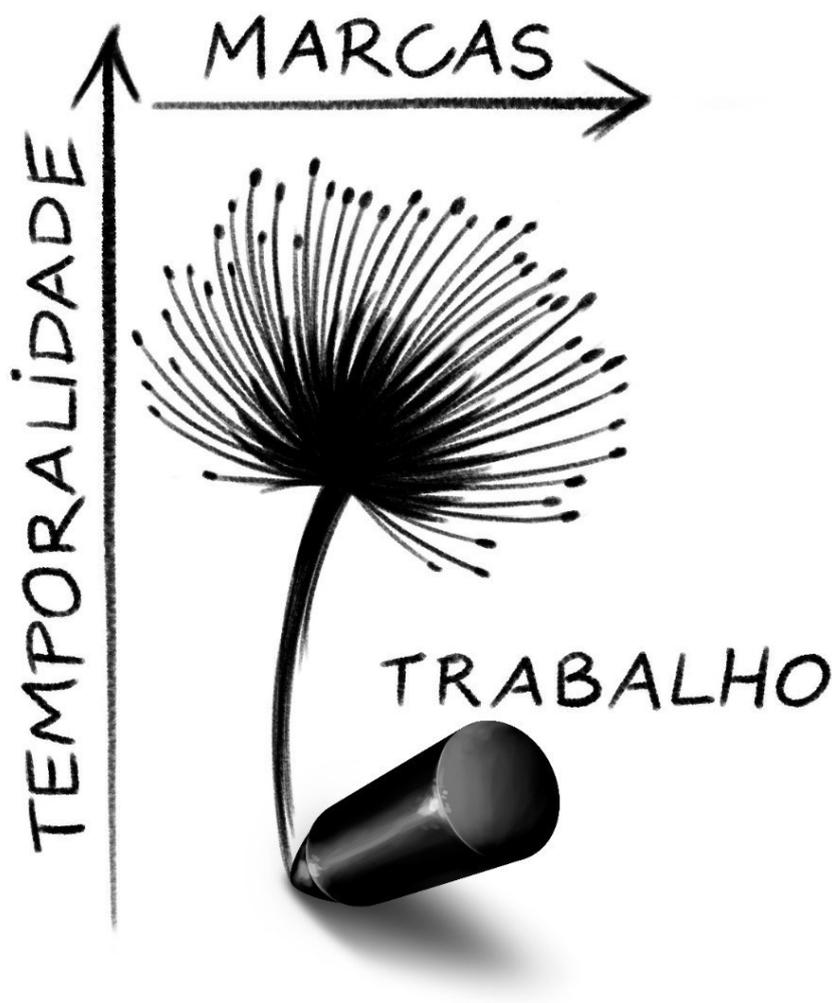
professor se percebe no seu “produto”/aluno, manifestando realização nos avanços que observa no desenvolvimento das crianças. Esses núcleos evidenciaram, ainda, marcas da feminização, do preconceito com o segmento de ensino e uma amorosidade que perpassa as escolhas e a decisão de permanecerem, apesar dos desafios, comprometidos com a Educação Infantil. Os outros três núcleos apontaram que o trabalho é uma marca central das vivências docentes, pois constitui a objetividade e a subjetividade do ser professor; a temporalidade evidencia, principalmente, o início e os anos finais da carreira, destacando que as incidências das políticas educacionais atuais têm tornado o trabalho ainda mais intensificado, fragmentado, desvalorizado e precarizado ao provocar adoecimentos físicos, mentais e emocionais nos professores.

Dessa forma, inspirados numa planta singularmente encontrada no Cerrado brasileiro, a *Caliandra*, escolhida, portanto, por remeter ao nosso *locus* de pesquisa, o Distrito Federal, compreendemos que o trabalho é o centro da atividade docente, é ele quem marca/determina como cada professor vai vivenciar a docência a partir das condições que ele encontra em sua atividade educativa. *A Caliandra apresenta* flores belíssimas, avermelhadas, em formato globoso, e são formadas por inúmeros estames longos e finos, em tamanhos diferentes, que apontam para diversas direções. Portanto, seu formato nos trouxe relações com a “ausência” de um ciclo profissional docente. Sua heterogeneidade de tamanhos e direções nos remeteu a questões, especialmente correlatas, à temporalidade e às marcas estabelecidas pelo trabalho docente, o qual, na sociedade neoliberal, se apresenta cada vez mais intensificado, precarizado, desprestigiado e secundarizado. Os aspectos que marcam o trabalho docente na Educação Infantil, como o número de alunos por turma; o excesso de funções que vão além da sua formação; as cobranças relacionadas ao trabalho burocrático; a infraestrutura e a localização das escolas; a escolha (ou não) de turmas e segmento de ensino; o apoio pessoal ou a sua ausência; gastos próprios com a profissão; jornada de trabalho ampliada; verbas e recursos materiais; salário e plano de carreira; desgaste físico e adoecimento. Esses aspectos contribuem de forma positiva ou negativa nas vivências e podem apontar para várias direções, para várias trajetórias que podem ser mais longas, outras mais curtas, umas mais fáceis, outras mais difíceis, mais motivadas e outras permeadas por questionamentos.

No *Gráfico 21*, considerando o trabalho como elemento constituidor das vivências profissionais docente; a temporalidade, que apresenta o movimento dialético do tempo na vida profissional, destacando os elementos da inserção na atividade docente e das dificuldades físicas no final da carreira; e as marcas de alteridade, que significam as singularidades de cada

profissional no ciclo de vida, onde a existência do "eu-individual" só é permitida mediante um contato com o outro, indicando como se constitui.

Gráfico 21 – Marcas da vivência profissional docente na Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A pesquisa mostrou que não há fases, nem etapas no ciclo de vida profissional de professores da Educação Infantil, mas sim um fazer-se constante, constituído no e pelo trabalho docente, em que a temporalidade, ou seja, o tempo, imprime seus efeitos no início e final da carreira; também, mostrou que existem diferentes marcas/significados que vão se constituindo nos sentidos apropriados e elaborados pelos sujeitos, que os tornam professores da Educação Infantil, vivendo singularmente a trajetória profissional com a totalidade do trabalho,

perpassando o comum entre as diferentes constituição do ser professor. A trajetória profissional docente na Educação Infantil exprime vivências contextualizadas que evidenciam as particularidades do trabalho dos professores na SEEDF. Portanto, encerramos essa tese no desenho dessa flor de *Caliandra*, que exprime no seu nascimento, entre as pedras e a seca dura, o trabalho docente, a qual, ao crescer com o tempo, vai produzindo flores marcadas pela alteridade singular, em nosso caso, de ser professora da Educação Infantil. E, finalizamos, afirmando nossa tese que a trajetória profissional docente é um movimento sem fases, marcado por uma complexidade em todos os momentos desse percurso e acentuado pelas condições objetivas e subjetivas do trabalho, pela história biográfica dos professores, da escola e sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de. **Curso sobre Núcleo de Significação**, proferido na Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, em 12 maio de 2017.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. **Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento**. 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20260\\_10577.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20260_10577.pdf). Acesso em: 20 jun. 2017.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [online]. 2013, v. 94, n. 236, p. 299-322. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 05 mar.2018.
- ALVES, A. M. **O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade**. Revista de Psicologia da UNESP, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.
- AMUDE, A. M.; SILVA, G. B. Os jardins-de-infância – um estudo sobre a formação do ser humano a partir dos postulados de Friedrich Froebel. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 2, p. 168-172, maio/ago. 2008. Disponível em: [http://www.dtp.uem.br/rtp/.../005-artigo-amanda\\_gescielly-168-172.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/.../005-artigo-amanda_gescielly-168-172.pdf). Acesso em: 24 set. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política de classe e gênero na educação**. Porto Alegre: Artemédicas, 1995.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional – Recife. **Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de Nível Superior**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil**. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5024-int.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- BERLINER, D. C. Implications of studies of expertise in Pedagogy for teacher education and evaluation. **New Directions for Teacher Assessment**, Proceedings of the 1988 ETS, 1988.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **Docência em artes visuais: continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, RS: Pelotas, 2009.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2019. 474 p.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 16. jan. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 3.554, de 07.08.2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 06.12.1999. *In*: Parecer CNE/CES n. 133/2001, de 30.01.2001. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 10 mai. 2016.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 11.738, 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n. 11947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jun. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC/INEO. **Censo da Educação Básica**, Notas estatísticas. 2019.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior**. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC anuncia piso salarial dos professores com aumento de 7,64%, índice acima da inflação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222->

537011943/43931-mec-anuncia-piso-salarial-dos-professores-com-reajuste-de-7-64-indice-acima-da-inflacao. Acesso em: 26. abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. 2v.

BRASIL. **Padrões de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Documento elaborado pelo Grupo Ambiente Educação (GAE/ PROARQ/FAU/UFRJ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/infra.pdf>. Acesso em: 18. jan. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 17/2012**. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 4, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 2000

BRASIL. **Plano Nacional de Educação [PNE], 2014**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 06. dez. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999.

BRITO, T. T. R. **O ciclo de vida profissional dos professores da Universidade Federal de Uberlândia: Trajetórias, Carreira e Trabalho no Instituto de Biologia**. 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BRITO, T. T. R. O currículo da pós-graduação: formando professores para o exercício do magistério superior?: análise a partir da realidade de professores do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais/Brasil. COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9., COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO, 5. 2010, Porto. **ANAIS do IX Colóquio Sobre Questões Curriculares e V Colóquio Luso Brasileiro**. Porto/PT, 2010.

BUFALO, J. M. P. O imprevisto previsto. **Pró-Posições**, v. 10, n. 28, p.119-131, mar. 1999.

CABRAL, A. C. F. C. **Formação de professores para a Educação Infantil: um estudo realizado em um curso normal superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005.

CALDAS, A. R. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores (as) da educação básica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 429-445.

CAMARGO, S. A. F. **Trabalho docente na escola pública de Ensino Fundamental: significados e sentidos da atividade de ensinar.** 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6473>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CAMPOS, M. M. **Educação Infantil.** 2006. Disponível em: <http://www.reescrevendoeducacao.com.br>. Acesso em: 21 jun. 2017.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, v. 36, n. 127, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso&userID=-2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso&userID=-2). Acesso em: 24 jun. 2019.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

CARVALHO, D. M.; CARVALHO, T. A. **Educação Infantil: história, contemporaneidade e formação de professores.** 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CARVALHO, M. P. de; VIANNA, C. Educadoras e mães de alunos: um des(encontro). In: BRUSCHINI, C; SORJ, B (org.) **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Marco Zero, 1994. p.133-158.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Entre a casa e a escola: educadoras do 1º grau na periferia de São Paulo.** São Paulo, 1992.

CARVALHO, Marília Pinto de; VIANNA, Cláudia. Educadoras e mães de alunos em escolas públicas de 1º grau: um des(encontro). Relatório final de pesquisa apresentado à Fundação Carlos Chagas. **Relações de gênero na sociedade brasileira: programa de incentivos e de formação em pesquisas sobre mulher.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ago. 1993.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995. p.155 -191.

CAVACO, M. H. **Ser professor em Portugal.** Lisboa: Editorial Teorema, 1993. (Coleção Terra Nostra).

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002. 98 v. (Coleção Questões da Nossa Época).

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 1999.

CHAKUR, C. R. de S. L. **O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.** 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/09.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2016.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais.** 2006. Disponível em:

[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/trajetoria\\_de\\_feminizacao.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf). Acesso em: 14 out. 2019.

CODEPLAN [Distrito Federal]. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. Ceilândia. 2018. Brasília: Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento do Distrito Federal. 2019.

CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 8.; SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 14., 2009, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2009. 160 p. Tema: Múltiplos atores e saberes na educação de surdos. Inclui bibliografia.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, Universidade de Brasília/FE, v.17, n. 32, 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shireide Pereira da Silva. A formação contínua docente como questão epistemológica: alguns apontamentos. *In*: ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 253 p.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DELGADO, L. de A. N. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, J & ZEINCHNER, K. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DISTRITO FEDERAL, **Plano de carreira do magistério público do Distrito Federal**, Lei n. 5.105 Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal. Disponível em: [http://www.sinprodf.org.br/lei-no-5-105\\_do-dia-06-05-13/](http://www.sinprodf.org.br/lei-no-5-105_do-dia-06-05-13/). Acesso em: 12 out. 2017.

DISTRITO FEDERAL, **Plano Distrital de Educação**. Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: [file:///D:/Downloads/Plano\\_Distrital\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_2015\\_2024.pdf](file:///D:/Downloads/Plano_Distrital_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_2015_2024.pdf). Acesso em: 16 jan. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Lei n. 6.023, de 18 de dezembro de 2017. Institui o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF e dispõe sobre sua aplicação e execução nas unidades escolares e nas regionais de ensino da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal (DODF)** de 1 de março de 2018.

Dossiê “Globalização e educação: precarização do trabalho docente (Parte I). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

Dossiê “Globalização e educação: precarização do trabalho docente (Parte II). **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set/dez. 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. DOU de 17.6.2009. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/649/671>. Acesso em: 17 mar. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=66>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>. Acesso em: 26 jan. 2018

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FELLER, Elinara Leslei. **Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS: Santa Maria, 2008.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para professores de Educação Física**. 2005. Disponível em: <http://www.ANPed.org.br>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, MAM; FIDALGO, N. L. R. **Intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus. 2009. p. 91-112.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: cotidiano do professor em sala de aula**. Rio de Janeiro Paz e Terra. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997c.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, J. C dos.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GASPARINI; S. M. *et al.* O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GATTI, B. A. (org.); BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GATTI; B. A. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Relatório de pesquisa. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/atrativ-carreira-ap-final.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOMES, Nilma Lino. Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta. *In*: **I Simpósio Internacional – o desafio da diferença, articulando gênero, raça e classe**, 2000, Salvador. Anais. Salvador, 2000.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2000. p.141-169

GONÇALVES, J. A. M. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: [formacao\\_professores/32\\_20\\_desenv\\_profis\\_carreira\\_docente\\_jagoncalves.pdf](formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf)>. Acesso em: 14. jun. 2016.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado**. Madrid: Morata, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. **Movimentos construtivos da docência superior**: delineando possíveis ciclos de vida profissional. ANPED GT 08: Formação de Professores, 30. [S.I.]. ANPED, 2007.

ISAIA, S. M.; BOLZAN, D. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, v. 14(26), p. 43-60, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3424>. Acesso em: 15 ago. 2017

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, n. 2, p. 177-202, nov. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238/14191>. Acesso em: 28 mar. 2018.

KAGAN, D. M. Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. **Review of Educational Research**, v. 60, n. 3, p. 419 -469, 1990.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KISHIMOTO, Tizuca Morchida. **O Jogo e a Educação infantil**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 12-23.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. In: **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2019.

KRAMER, S; NUNES, M. F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 2011. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A.: Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (org.): **A Intensificação do Trabalho Docente**: tecnologias e produtividades. Campinas, SP: Papirus, 2009.

- LEVIN, B. B.; AMMON, P. The development of beginning teachers' pedagogical thinking: a longitudinal analysis of four case studies. **Teacher Education Quarterly**, v. 19, n. 4, p. 19-37, 1992.
- LIMA, E. F. **A construção do início da docência**: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm>. Acesso em: 27. nov. 2011.
- LIMA, E. F. de. (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- LUDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores: Tendências Atuais**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, 2009. p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPED. 2005. Disponível em: <http://www.ANPed.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=331>. Acesso em: 26 jan. 2018.
- MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação**. 2017. Disponível em : [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177\\_13444.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf). Acesso em 14 set.2019
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARX, K. Introdução [à Crítica da economia política]. *In*: MARX, K. **Para a crítica à economia política [e outros escritos]**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas).
- MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. *In*: MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Obras escolhidas**. Moscou: Progresso, 1982.
- MEDEIROS, Daniela Martins; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva Cruz. 2017. **A jornada de trabalho no Distrito Federal como elemento condicionante para valorização do trabalho docente**. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p69/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=6&area=>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MEDEIROS, Danyela Martins. **Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF.** 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia.** 2018. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia.** 2018. 332 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

NASCIMENTO, Gilberto Ribeiro do. **Ceilândia e memórias de vida na educação de jovens e adultos: a história do lugar na formação do trabalhador e da trabalhadora.** 2019. 240 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Processos de formação de professoras iniciantes.** 2006. Disponível em: <http://www.ANPed.org.br>. Acesso em: 13 jan. 2020.

NÓVOA, Antonio. A formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia. Educação Infantil: formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009). **Relatório de Pesquisa.** 123 p. Rio de Janeiro: Traço e Cultura. 2011.

OJEGOV, S. I. **Slovar ruskovo izika.** Moscou: Enciclopédia Soviética, 1968.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola,** Brasília. v. 2, n. 2/3, p. 29-40, jan./dez. 2008.

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

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. *In:* SOUZA, João Valdir Alves. (org.). **Formação de Professores para Educação Básica: dez anos da LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, aug. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 mar. 2020.

OLIVEIRA, Iolanda de. Espaço docente, representações e trajetórias. *In:* OLIVEIRA, Iolanda de. **Cor e magistério.** Rio de Janeiro: Quater; Niteroi: EDUFF; 2006.

PASCAL, C.; BERTRAM, A. Mudanças no contexto da formação do educador infantil na Europa. *In*: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 279-297.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1. ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

PIAGET, J. **L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement**. Paris: PUF, 1975.

PIAGET. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

PRADO, Mauricio Almeida. **Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Planos+de+carreira+de+professores+dos+estados+e+do+Distrito+Federal+em+perspectiva+comparada+2019/938f1c6b-7009-4fb2-8f8f-2d6495d7a73f?version=1.0>. Acesso em: 11 jan. 2020.

RAMOS, Fábio Pestana. História, temporalidades e fronteiras. **Para entender a história...** 2010, p. 01-11. Disponível em: <http://fabiopestanaramos/historia-temporalidades-e-fronteiras.html>. Acesso em: 19 out. 2019.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, abr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517). Acesso em: 14 mar. 2018.

RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. O ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de ensino superior em Curitiba. ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 9.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - EDUCAÇÃO, 3.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALISMO DOCENTE, 5., 2015. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18304\\_8736.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18304_8736.pdf). Acesso em: 14 ago. 2017.

RIEGEL, K. **Foundations of dialectical Psychology**. New York: Academic Press, 1979.

ROCHA, E. A. C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, 1997.

ROCHA, G. A. **Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo**. 2006. Disponível em: <http://www.ANPed.org.br>. Acesso em: 09 jan. 2020.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

- ROMANOWSKI, J. P. **Professores principiantes no Brasil: questões atuais**. 2012. Disponível em: <http://prometeo.us.es/congreso/mesas/paulin.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <file:///D:/Downloads/dialogo-237.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- ROSEMBERG, F. Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil**. Brasília, 1994. p. 51-63.
- ROSEMBERG, Fúlvia, SAPAROLLI, Eliana. **O homem como educador infantil**. Reunião da ANPOCS, 20. Caxambu/MG: ANPOCS, out./1996.
- SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. soc.**, Campinas, v. 25, n. 89 (9), p. 1206-1225, set./dez. 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCARDAMALIA, M; BEREITER, C. **Across the World: Reading Skills Workbook Level 3:2**. 1989.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000400012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 abr. 2020.
- SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. 2018. 470 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- TEIXEIRA, Moema de Poli. **A Presença negra no magistério: Aspectos quantitativos**. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EdUUF, 2006.
- TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: doi: 10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357. Acesso em: 12 abr. 2018.
- TOASSA, G; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia**, USP, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 abr. 2018.
- TOSATTO, Carla; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 153-172, set. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 maio 2020.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VÁZQUEZ, A. S. O que é a práxis. *In: Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica. *In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 16 out. 2019.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, L. M. F. Educação infantil. *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. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=404> . Acesso em: 17 out. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicologia**, USP, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003) . Acesso em: 10 set. 2019.

WADA, M. J. F. A. A Professora de creche: a docência e o gênero feminino na Educação Infantil. **Pró-Posições**, v. 14, n. 42, p. 53-65, set./dez. 2003. (Dossiê: Educação Infantil e gênero).

**APÊNDICE A – Questionário**

	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>
---	---

**Prezado (a) Professor (a) da Educação Infantil,**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem como foco o ciclo de vida profissional dos professores da Educação Infantil da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Essa pesquisa faz parte das atividades do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e conta com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

O objetivo dessa pesquisa é compreender como os professores vivenciam o trabalho docente ao longo da sua vida profissional. Consideramos de grande importância conhecer os sujeitos da nossa pesquisa.

Vale ressaltar que sua participação se fará de forma voluntária e que as informações obtidas não serão identificadas, assegurando o sigilo ao longo de toda a pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Caso concorde, solicitamos o preenchimento do questionário anexo.

Desde já, agradecemos sua colaboração, e estamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento do nosso trabalho.

Atenciosamente,

Solange Cardoso

**Doutoranda em Educação**

**E-mail para contato:** solangecardoso1908@gmail.com

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Profa. Dra. Kátia Curado

Profa. Dra. Nathalia Cassettari

Profa. Dra. Ana Sheila Fernandes Costa

**Departamento de Administração e Planejamento**

**E-mail para contato:** shirleidesc@gmail.com

**Gostaríamos de contar com sua colaboração para aprofundamentos futuro dessa pesquisa, se concordar deixe seus contatos:**

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone de contato: \_\_\_\_\_

### **DADOS GERAIS**

#### **1. Identificação**

Professor efetivo: ( ) Sim. Há quantos anos? \_\_\_\_\_

Atua na Educação Infantil desde a nomeação na SEEDF? ( ) Sim ( ) Não

Etapa em que está atuando em 2019: ( ) 1º Período ( ) 2º Período ( ) Outro. Qual? \_

Coordenação Regional de Ensino (CRE) que está vinculado \_\_\_\_\_

Em qual instituição trabalha atualmente, marque um X e complete o nome:

( ) Jardim de Infância \_\_\_\_\_

( ) Centro de Educação Infantil \_\_\_\_\_

( ) Escola Classe \_\_\_\_\_

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

#### **2. Sexo**

( ) Masculino ( ) Feminino

#### **3. Idade**

( ) Até 20 anos

( ) De 20 a 25 anos

( ) De 25 a 30 anos

( ) De 30 a 35 anos

( ) De 35 a 40 anos

( ) De 40 a 45 anos

( ) De 45 a 50 anos

( ) Acima de 50 anos

**4. De acordo com as categorias do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual é a sua cor?**

( ) Branca ( ) Parda ( ) Preta ( ) Amarela ( ) Indígena

**5. Qual é o seu estado civil?**

( ) Solteira(o) ( ) Casada(o) ( ) União estável

( ) Divorciada (o) ( ) Separada(o) ( ) Viúva(o)

**6. Onde reside atualmente?**

( ) Mesma Região administrativa da instituição que trabalho

( ) Outra Região administrativa. Qual? \_\_\_\_\_

**FORMAÇÃO**

**7. Magistério em Nível Médio:** ( ) Sim ( ) Não

Em caso de resposta afirmativa:

( ) Pública ( ) Privada ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**8. Graduação**

Curso: \_\_\_\_\_

( ) Pública ( ) Privada ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**9. Pós-graduação**

**9.1. Especialização (em caso de ter cursado mais de uma, cite a última cursada)**

Área: ( ) Educação ( ) Outro \_\_\_\_\_

( ) Pública ( ) Privada ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**9.2. Mestrado** ( ) Acadêmico ( ) Profissional

Área: ( ) Educação ( ) Outro \_\_\_\_\_

( ) Pública ( ) Privada ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**9.3. Doutorado**

Área: ( ) Educação ( ) Outro \_\_\_\_\_

( ) Pública ( ) Privada ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**9.4. Pós doutorado**

Área: ( ) Educação ( ) Outro \_\_\_\_\_

( ) Pública ( ) Privada ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**10. Indique as principais razões que levaram você a escolher a docência. (Marque quantas alternativas desejar)**

- Por dar maior acesso ao mercado de trabalho
- Por influência/tradição na família
- Por interesse específico pela profissão
- Por não gostar dos outros cursos disponíveis
- Por não ter outra opção
- Por oferecer maior estabilidade no trabalho
- Por questões financeiras
- Por interesse específico pela área de conhecimento

Outros. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**11. Em qual momento da sua vida profissional a formação continuada foi/está sendo mais significativa para o trabalho pedagógico:**

- Até 5 anos.
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos.
- Acima de 25 anos
- Nenhum

**TEMPO DE CARREIRA**

**12. Há quantos anos você exerce a função docente? Considere toda sua trajetória profissional, mesmo antes de ser efetivo na SEEDF, se for o caso.**

- Há menos de 1 ano
- Até 5 anos.

- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos.
- Acima de 25 anos

**13. Há quanto tempo você é docente na Educação Infantil?**

- Há menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos.
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- De 20 a 25 anos.
- Acima de 25 anos

**14. Nesta instituição, qual a sua carga horária semanal? (considere a carga contratual: horas-aula mais horas para atividades/coordenação).**

- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- Outro: \_\_\_\_\_

**15. Em quantas escolas/instituições você trabalha?**

- Apenas nesta
- Duas
- Três
- Em quatro ou mais

**FASES DE VIVÊNCIA NA CARREIRA**

**16. Qual é o nível de satisfação profissional nesse momento da carreira? (Indique o grau de satisfação sendo 1 Totalmente Insatisfeito e 5 Muito Satisfeito)**

Totalmente Insatisfeito 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) Muito Satisfeito

**17. Qual descrição, a seguir, mais se aproxima do modo como se sente atualmente na carreira?( marque a alternativa predominante)**

Preocupado, angustiado, com medo, sentindo-se solitário. Percebo que há uma distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, há uma fragmentação do trabalho, sinto dificuldade em conciliar a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, percebo uma oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, sinto dificuldades com alunos que criam problemas, dificuldade com material didático inadequado e sinto falta de apoio e orientação.

Entusiasmado diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia na profissão e que estão atreladas à experiência de me sentir responsável por uma turma ou por me sentir como membro de um grupo.

Estabilizado, vivenciando sentimentos de comprometimento definitivo com a docência e, ainda, assumindo responsabilidades.

Fazendo experimentações, vivendo um momento de diversificação em que sinto que estou rompendo com a rigidez pedagógica, começo a criar e inovar o meu trabalho, sem seguir rigidamente os livros didáticos.

Em um estado de questionamento, com dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão.

Em um estado de serenidade e distanciamento afetivo, sinto-me sereno na profissão e procuro me distanciar das lamentações frente à profissão.

Em um estado de desinvestimento na profissão, estou me afastando da profissão e dedicando meu tempo mais a mim mesmo. Não tenho interesse em investir em cursos e qualificações profissionais.

Outro: \_\_\_\_\_

**PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E A VIDA PROFISSIONAL**

**18. Indique o seu grau de realização profissional com cada dos aspectos listados abaixo, sendo: 1 Nenhum pouco realizado e 5 Totalmente Realizado**

- A relação com os alunos: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- A relação com os pares (professores): 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- A Relação com a equipe gestora: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- A Relação com os pais: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- A Remuneração (salário): 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- O Plano de carreira: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- A infraestrutura da escola: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

- O material didático: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- A Carga horária: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- A Atividade docente: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

**19. Das alternativas listadas abaixo, assinale as 3(três) que considera mais positivas para o seu trabalho.**

- ( ) Autonomia
- ( ) Realização pessoal
- ( ) Relação interpessoal
- ( ) Carga horária
- ( ) Plano de carreira/Salário
- ( ) Atividade docente
- ( ) Estabilidade

**20. Classifique os aspectos listados abaixo de acordo com o quanto os considera positivos para o seu trabalho, sendo 1 negativo e 5 muito positivo:**

- Autonomia: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- Realização pessoal: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- Relação interpessoal: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- Carga horária: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- Plano de carreira/Salário: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- Atividade docente: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- Estabilidade: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- Possibilidade de transformação na vida dos alunos: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

**21. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional professor?**

- ( ) Muito bom
- ( ) Bom
- ( ) Médio
- ( ) Ruim
- ( ) Muito ruim

**22. Ser professor é:**

---

---

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

### **BLOCO I: Sobre a vida antes de ingressar no magistério (Educação Infantil)**

- Vida e formação (Quem é você? Formação inicial, continuada...quando, onde, como?)
- Primeiros movimentos em torno do magistério (Educação Infantil) - Como você se aproximou/escolheu a Educação Infantil?
- Movimentos relacionados ao significado do trabalho que marcaram o ingresso no magistério.
- Como você ingressou na Educação Infantil?

### **BLOCO II: A inserção na carreira docente (Educação Infantil)**

- O que é ser professora/professor na SEEDF na Educação Infantil?
- Como foi a sua escolha pela Educação Infantil? Houve/há dificuldade para escolher esse segmento de ensino?
- Como é ser professora/ professor para você hoje em dia? Desafios, facilidades, dificuldades...
- Quando foi o encontro com a sua profissão?
- O que você pensa de sua condição profissional atualmente? O que mudou na caminhada?

### **BLOCO III - As vivências do trabalho docente**

- Há quanto tempo está na Educação Infantil?
- Há quanto tempo está nessa escola? Por que essa escola? Por que permanece nela?
- Como você define e como se sente em seu atual momento na Educação Infantil?
- Quais acontecimentos você destacaria na sua vida profissional docente?
- Quais são seus maiores desafios na docência na Educação Infantil?
- Quais são as suas facilidades na docência na Educação Infantil?
- O que te faz querer permanecer ou desistir da Educação Infantil?
- O que mudou ao longo da sua trajetória profissional?
- Quer contar algo que não foi perguntado na entrevista?

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: As vivências do/no trabalho docente de professoras e professores da educação infantil no distrito federal: ciclo de vida profissional

Orientadora responsável: Prof. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Pesquisadora responsável: Solange Cardoso

E-mail: solangecardoso1908@gmail.com

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

Programa de Pós-Graduação: Educação

Prezada professora e prezado professor da Educação Infantil da SEEDF,

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa na área da Educação. Leia cuidadosamente as informações que seguem e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que necessitar de maiores esclarecimentos. Após ser esclarecido (a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, apresentado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é dos pesquisadores responsáveis. Garantiremos a preservação de sua identidade ao longo de toda pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é compreender como as professoras e os professores da Educação Infantil da SEEDF vivenciam o trabalho docente ao longo da carreira do magistério público.

Na fase inicial da pesquisa, utilizaremos um questionário composto por questões acerca do tempo de carreira, fases de vivência na carreira e percepções sobre a escola e a vida profissional. E posteriormente, alguns colaboradores serão selecionados para participarem da segunda etapa da pesquisa, no que se refere à construção dos dados, que será uma entrevista, previamente agendada em local e horário escolhido pelo (a) colaborador (a).

Está garantido a você o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surjam eventuais dúvidas, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A) NA PESQUISA**

Eu \_\_\_\_\_, RG ou CPF nº \_\_\_\_\_, professor (a) na escola \_\_\_\_\_

abaixo assinado, concordo em participar do estudo: As vivências do/no trabalho docente de professoras e professores da educação infantil no Distrito Federal: ciclo de vida profissional.

Declaro que tive pleno conhecimento das informações aqui descritas pela pesquisadora/doutoranda em educação Solange Cardoso, firmando meu compromisso de participar desse estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade.

Concordo, voluntariamente, em participar desse estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização da pesquisa. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais ou profissionais.

E por ser verdade os termos aqui presentes, assinamos nas duas vias.

Local e data: Brasília- DF, \_\_\_\_\_ de maio de 2019.

Colaborador(a) do estudo: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável pelos estudos: \_\_\_\_\_

Declaramos para os devidos fins que esse Termo de Consentimento tem validade junto aos documentos da pesquisa.

**APÊNDICE D – Sistematização e organização dos pré-indicadores e indicadores**

Pré-indicadores	Indicadores
<p><b>Professora Eunice (9 anos):</b> [...]eu já sabia que era isso que eu queria <b>sempre guiei as minhas disciplinas, os meus trabalhos para Educação Infantil.</b> Então, quando eu tive que fazer estágio, fui para Educação Infantil e aí no estágio precisava fazer um tempo de observação, eu <b>procurei uma escola de Educação Infantil</b> e fiz lá.</p> <p><b>Professora Conceição:</b> [...]eu <b>sempre quis Educação Infantil</b>, tanto, que eu optei para fazer o concurso do Sesc, porque lá você tinha que especificar a sua área principal em que queria atuar. Então, <b>a minha área principal escolhida foi Educação Infantil.</b> Tanto que aqui no GDF, na época que o Cristóvão fez também, você podia optar por um Ensino Fundamental ou Educação Infantil. Então, em 1999, <b>na época em que eu fiz meu concurso, foi direcionado para Educação Infantil</b></p> <p><b>Professora Conceição:</b> [...] eu fiz o curso da <b>Escola Normal.</b> [...] eu venho de uma <b>família de educador</b>, tinha <b>tias dona de escola.</b> Então eu <b>sempre desde muito pequena, quis ser professora.</b> Tanto que dos meus irmãos todos, <b>a única professora que saiu, fui eu mesma.</b> [...] desde pequena gostava muito de ver minha tia dando aula e <b>brincava de ser professora.</b></p> <p><b>Professora Conceição:</b> [...] eu acho que <b>nasci para ser professora de Educação Infantil.</b> Então eu digo: <i>“Eu nasci para trabalhar na Educação Infantil, com criança pequena”.</i></p> <p><b>Professora Maria do Carmo:</b> Eu fiz o <b>Magistério.</b> Eu entrei com 15 anos no Magistério, porque a <b>minha irmã já fazia a Escola Normal de Brasília.</b> Então, como a minha irmã já fazia, “eu também vou fazer também.” e gostei e continuei. Assim que eu <b>terminei o Magistério, eu entrei na Pedagogia.</b> Eu já fazia Pedagogia quando eu passei no concurso da Secretaria, porque naquela época aceitava, porque era para nível médio o concurso.</p> <p><b>Professora Cristina:</b> [...] fiz a complementação pedagógica, que era para dar direito ao <b>Magistério.</b>[...]Na complementação tinha estágio e a minha tia falou assim: “tem uma escolinha lá perto de casa, eu vou perguntar para ela, se eles aceitam, e aí acabou que eu fiquei por lá mesmo e <b>a partir do estágio eu fui apaixonando pela Educação Infantil.</b></p> <p><b>Professora Graça:</b> [...] a <b>minha mãe já era professora.</b> Então era o <b>sonho da minha mãe</b>, mas na verdade eu caí de paraquedas. É como a gente fala né ...que ser professor... era digamos assim ...na minha família é assim: <b>se você não vai servir para nada você vai fazer magistério.</b> [...]Pelo menos você vai fazer vai <b>sair com uma profissão e você vai dar aula.</b> Era <b>visto como</b></p>	<p align="center"><b>1) Percurso formativo</b></p> <p align="center"><b>(Escola Normal, Magistério, Pedagogia, estágios, formação continuada)</b></p>

**qualquer coisa né?** E aí eu fui fazer o **segundo grau de magistério**. E aí terminando segundo grau eu já passei no vestibular rápido, de **Pedagogia**. E aí na Pedagogia em si que eu **fui gostando realmente e fui vendo do que se tratava**

**Professora Antonieta:** eu sempre tive essa **ligação com a Educação**, era **catequista na igreja** e tudo mais, tinha uma **ligação muito grande com minha escola, com meus professores** [...] resolvi fazer o vestibular para **Pedagogia**, passei logo de primeira, e eu me formei na UnB. E aí, então, **fui tendo mais certeza**.

**Professora Sueli:** Eu fiz **magistério**. Então desde pequena, **minha família tem mais professores, minha irmã mais velha é professora**, uma excelente professora. Então, desde sempre eu espelhei nela. E desde pequena, **minha mãe comprava quadro**, naquela época era até giz e eu escrevia. Então, sempre almejava esse **sonho de ser professora** [...] fiz o Ensino Médio com magistério e em seguida fiz Pedagogia e aqui estou eu.

**Professora Cida:** Eu fiz o **Normal**, curso Normal aqui no Plano. E na época era o finalzinho do curso Normal, eles estava acabando com ele. Foram três ou quatro anos e depois terminaram o curso Normal.

**Professora Cida :** A **Escola Normal foi incrível** eu me sinto **mais preparada** do que as minhas colegas fizeram faculdade de Pedagogia que formaram na mesma época que eu, assim, em relação a desenvolver as habilidades que o currículo pede.

**Professora Melide:** [...] eu já tinha um **encanto pelas escolinhas** que eu via próximo a minha casa. E aí, assim, no segundo grau eu tinha duas opções, ou fazer um técnico-científico ou magistério. E aí eu já me vi escolhendo o **magistério**. Na verdade, assim, eu acho que essa paixão por estar nesse ambiente de ensinar veio da infância mesmo, daquela **brincadeira de escolinha**.

**Professora Melide:** [...] O primeiro superior que eu fiz foi Letras, aí **Pedagogia** eu fiz depois. Mas quando eu fiz Letras eu já tinha certeza que eu queria Educação Infantil, que o meu perfil era da Educação Infantil.

**Professora Melide:** [...] **com o magistério era melhor**. As pessoas que terminam só **Pedagogia chegam com mais dificuldade na Educação Infantil**. Aí assim muitas coisas a gente tem que começar do início, hoje eu estou na coordenação quando eu recebo professor novo, que está começando agora eu tenho que começar com quase todas aquelas aqueles recursos de práticas que eram do magistério, que já eram próprios magistério. **Tem que ter uma formação interna**.

**Professora Juliana:** **me identifiquei ali dentro do Magistério**. No Magistério a gente aprende mesmo o que é dar aula, nem um curso de graduação tem o que a gente aprendeu no Magistério.[...] . E **desde que eu entrei eu já me identifiquei muito com tudo e criei um amor por** tudo isso. Aí vieram os estágios e eu gostei muito particularmente.

**Professora Ilma:** eu sempre tive essa vontade de trabalhar na área de educação, isso desde criança, desde as **brincadeiras de escolinhas com minhas amigas**, e eu **sempre era a professora nas brincadeiras**.[...] Aí no ensino médio eu fiz o **magistério** e logo entrei na faculdade e fiz **Pedagogia**, lá na Católica, na Universidade Católica, aí eu peguei orientação educacional porque eu não peguei o normal superior porque eu já tinha o magistério e na mesma época da faculdade eu fiz concurso e passei.

**Professora Maria de Lourdes:** [...] eu **sempre gostei muito das crianças**, dos **meninos menores**. E aí quando eu fui fazer o curso, na verdade o magistério, quando começou eu já queria ser professora. Eu sempre pensei desde o início: **quero trabalhar com crianças, as crianças menores**, assim que seria o meu foco e aí foi Magistério, depois conclui a Pedagogia. [...] quando eu fiz a Pedagogia já foi uma coisa assim mais rápida, não pega aquele detalhamento que eu tive no **Magistério**. Eu acho que faz uma diferença grande sim, na minha vida fez.

**Professora Silvana:** **Eu fiz o Normal, Magistério e Pedagogia, fiz os três.**

**Professora Silvana:** **Todo o meu tempo foi a Educação Infantil** e eu nunca quis trocar, tanto é que quando eu passei na Secretaria eu falei “aí meu Deus do céu, eu quero **só se for em Jardim, porque eu amo trabalhar com criança pequena**.”

**Professora Clara:** Eu **cresei numa escola pública com a minha mãe**, porque **minha mãe era professora** e depois virou diretora e ficou diretora muitos anos. A vida toda, eu acho, ela mudava de escola, mas sempre na direção. Então, **eu cresei nesse ambiente escolar, eu participava, eu via, eu ajudava as professoras**.

**Professora Clara:** desde cedo eu **queria ser professora** não me via fazendo outra coisa.[...] Era a minha brincadeira de infância.... eu **montava uma escolinha na garagem, eu alfabetizei todos os meus coleguinhos** da rua que eram mais novos do que eu. [...]. Quando eu fui para o ensino médio que eu queria fazer o **magistério** a minha mãe bateu o pé e não deixou, me matriculou na escola acadêmica, na Católica inclusive. E aí eu comecei a ter muita dificuldade, porque eu não gostava e meio que eu me rebelei, falei: não vou estudar porque ela vai me mandar pro magistério né? E aí o meu pai entrevistou nesse momento falou para ela: Olha Gracinha, se é o que ela quer, **deixa ela ser professora**. E aí minha mãe foi atrás de gente para ajudar porque eu não tinha feito o processo seletivo, porque na época você tinha que fazer cursinho para entrar na Escola Normal, porque era muito concorrido pra entrar na **Escola Normal de Brasília**. Isso foi em 93. E minha mãe foi atrás de alguém pudesse ajudar, como ela conhecia muita gente, eu entrei no segundo bimestre lá no **Magistério**.

**Professora Marta:** eu **sempre quis ser professora**, sempre quis trabalhar com Educação Infantil, **sempre foi meu objetivo trabalhar com Educação Infantil**. Então no meu primeiro semestre da faculdade eu já arrumei um estágio e para mim foi ótimo porque aquela coisa né? Pai e mãe não davam muito apoio, não queria muito que eu fosse professora, aquela velha história né? Porque não paga bem, não sei o quê... e eu falei :eu sei, como eu sempre quis, eu **não tenho ninguém na minha família que é**

**professora**, não tem ninguém, na minha família a maioria é empresário, todo mundo tem comércio, eu sou descendente de Libanês, então todo mundo tem comércio.

**Professora Eliana:** Eu sempre tive esse **desejo ser professora**. Então, quando entrei na faculdade, entrei com 17 anos e, assim, logo no início da minha faculdade já **comecei a estagiar** e eu sempre lhe dei, assim, **os meus estágios eram sempre com crianças pequenas**. [...] vi que a **minha afinidade maior era para lidar com os pequenos**. Foi quando eu tiver a oportunidade de passar no concurso aqui da secretaria de educação, e **desde quando eu entrei, eu sempre trabalhei com os pequenos**.

**Professora Raquel:** [...] eu decidi que eu **queria realmente ser professora**, aí eu fiz **estágio** consegui estágio no SESC, fiz o processo, consegui, gostei, trabalhei lá com educação infantil também, no Jardim 2.

**Professora Maria do Carmo:** A Secretaria de Educação **oferece muitos cursos** para a gente, muitas oportunidades de cursos. **A gente tem a EAPE** que é a Escola de Aperfeiçoamento de Professores que, **todos semestre oferece os cursos**. No site oferece e a gente tem a oportunidade de escolher aqueles cursos que melhor agrada, aquele que atende, aquele que a gente quer no momento. **A gente pode fazer, mas não é obrigatório, não**. [...]Através dos cursos que pulamos as barreiras. São 180 horas de curso que devemos ter. No meu caso, eu não pulo mais barreira, porque eu vou fazer 25 anos agora em junho, então eu não pulo mais. Mas ano passado eu fiz um curso, porque eu **queria trabalhar ciências com a minha turma e aí ofereciam um curso de ciências** com Simão de Miranda e eu fiz.

**Professora Cristina:** [...] a gente sente que é **mais desvalorizada** que as professoras dos outros segmentos. Há uns dois anos estava acontecendo, tinha 5 encontros anuais da Educação Infantil. Encontrava as escolas, tinha oficinas e eu acho que **de uns dois anos para cá já não tem mais**. **A regional não está mais se mobilizando para esses encontros**. Eu fiquei muito triste, porque era assim, a gente tinha que visitar o trabalho de outros colegas nas creches, tinha oficina, muito legal. Agora deu uma parada legal nos cursos, tinha muita palestra, mas agora de 2 anos para cá... Não sei se foi aqui que mudou

**Professora Cristina:** [...] Eu acho que **quem está vindo sem uma formação específica não está dando conta**, está **precisando de uma formação complementar**. A gente ia fazer oficina nas creches de brinquedo reciclado, era tão bom contação de história. A gente ficava, assim, naquela expectativa, mesmo quem já estava na ativa, muitos anos, queria participar, porque **era uma coisa bem dinâmica**.

**Professora Graça:** Os cursos da EAPE são livres, mas de tempos em tempos, você tem que ter um certificado de 180 horas para você pular barreira, mas isso é de cinco em cinco anos **você tem que ter um certificado 180 horas, você pode fazer até online se você quiser**. Geralmente os cursos da EAPE são de 180 horas, mas tem curso de 120. Mas têm outros que é online que você pode fazer, se for **reconhecido pelo MEC**, você podem fazer em outros espaços também sim, mas se for reconhecido pelo MEC.

**Hoje está mais restringido, já foi mais livre. [...] são muito bons, eu adoro. São feitos por professores da rede, da UnB, são professores muito bons.**

**Professora Sueli:** [...] nós temos sorte porque nós temos duas coordenadoras para nos auxiliar e uma delas veio da Regional. Então, ela veio com muita formação e **nas quartas nós temos o tempo para formação continuada**, ela sempre procura estar atendendo a gente, **trazendo inovações para gente aplicar em sala de aula.**

**Professora Sueli:** [...] a minha prática mudou muito por conta das **formações que o GDF trabalha muito com a gente na coordenação**, quanto fora também. Nós temos **quatro coordenações durante o ano todo fora de escola** que se organiza todos os professores da rede de Educação Infantil e ali são trabalhadas atividades diversificadas.

**Professora Sueli:** [...] a questão da **aprendizagem continuada** também, das **formações**. A gente todo ano está se reciclando, se **reformando através da própria EAPE** que é da Secretaria de Educação e da própria escola que tem as **formações nas quartas-feiras**, que são as **reuniões coletivas** que às vezes a própria Regional manda ou a escola vai vendo de acordo com a necessidade da escola da demanda qual é a dificuldade.

**Professora Cida:** [...] foi sempre Educação Infantil, fui trabalhando e fui me especializando em  **cursos de especialização em Educação Infantil**, agora fiz a pós em **orientação Educacional** até por causa dessas crianças pequenas a gente tem que conversar muito, porque o negócio de senta e pensa não existe. Você tem que ficar conversando com convencimento de como ele tem que fazer as coisas. E aí eu fiz a orientação por causa disso.

**Professora Melide:** [...]Eu fazia muito esses  **cursos que a EAPE oferece**, tinha oficina pedagógica e  **todos os cursos que tinha de Educação Infantil** eu fui fazendo e  **querendo cada vez mais.**

**Professora Melide:** [...]a gente tem que mostrar esse outro caminho por meio das  **formações internas** mesmo, dentro da escola.  **Se a gente for pensar em nível de Regional é mais na escola que essa preparação acontece.**

**Professora Ilma:** [...]  **todas as formações continuadas que a gente vai fazendo ao longo dos anos, elas vão te preparando bem melhor**, porque a gente pensa assim, mas eu frequentei a universidade ou eu frequentei a faculdade, só que esse estudo ele não prepara a gente, para ser bem sincera. A gente estuda teoria e tudo e quando chega aqui na escola, é como se fosse tudo pelo ralo. Quando você depara diante da realidade que você tem que praticar aquilo ali é outra história bem diferente, e aí nesse  **caso são as formações continuadas, é a experiência do dia a dia mesmo, a convivência com os colegas.** A Secretaria de Educação tem a EAPE, que é a  **escola de formação dos professores, todos os semestres, são vários cursos oferecidos.** Eu estou fazendo, eu concluí um agora, semana passada[...] e quero fazer um outro agora já no segundo semestre.

<p><b>Professora Clara:</b> em relação a Secretaria de Educação investiu-se mais na educação infantil <b>oferecem mais cursos na EAPE na área da Educação Infantil</b>, aquela escola de aperfeiçoamento <b>quem aproveita ela é sensacional</b>, os cursos que tem lá.[...] <b>lá na EAPE você tem vários cursos de várias áreas. Você pode estar sempre se se atualizando.</b></p> <p><b>Professora Eliana:</b> eles propiciam que a gente faça as <b>formações continuadas</b> e tenho feito alguns <b>cursos pela EAPE</b>, que <b>facilita ainda mais meu trabalho dentro da sala de aula [...]</b>a gente sempre está <b>podendo estudar mais um pouco e a escola dá esse amparo pra gente estar fazendo os cursos</b> Se for necessário, por exemplo, nosso curso é na quinta-feira, é um dia de coordenação, então <b>a gente é liberado da coordenação para ir para o curso, eu acho que tudo isso facilita bastante.</b></p> <p><b>Professora Raquel:</b> [...] a questão do aperfeiçoamento, que eu estava fazendo o curso na EAPE. Já comecei eu já me inscrevi e não sei se teve alguma mudança, mas <b>o curso que eu fiz foi maravilhoso</b>, que é Educação com Movimento. Então, esse curso veio me ajudar bastante porque antes tinha informações sobre isso, mas <b>eu gostei muito da EAPE</b>, achei muito gostoso, porque <b>são professores, são pessoas com experiência a gente troca experiências. Professor muito bom que a gente estava trabalhando agora. Então, eu aprendi muito com a EAPE</b></p>	
<p><b>Professora Sueli:</b> [...] E a gente que não tem o poder aquisitivo tão alto pelos nossos pais acaba que é até mais acessível ser professora.</p> <p><b>Professora Cida:</b> [...] sendo bem sincera <b>quem escolheu mesmo foi o meu pai</b>, porque eu queria ser médica. Aí ele falou assim: não, você vai fazer o magistério para você <b>ter uma profissão</b> e depois você faz o que você quiser da sua vida. E como a gente era da <b>classe média</b>, ele era comerciante e <b>ele tinha essa preocupação, que eu tinha que ter um emprego, tinha que ser concursada.</b></p> <p>Professor Duarte: <b>o que me trouxe a educação, foram as possibilidades</b> quando você nasce em uma família pouca instruída, com pouca informação, com <b>poder socioeconômico baixo</b>, você se agarra nas oportunidades que tem.</p> <p><b>Professora Eliana:</b> a minha carreira ela me proporcionou <b>ter uma qualidade de vida melhor.</b> Eu acho que <b>progredi bastante na minha vida financeira e social.</b> Então, hoje eu sou assim muito grata.</p>	<p><b>2) Ascensão social</b></p>

**Professora Eunice (9 anos):** [...]eu sempre fui **apaixonada por crianças**. Então, sempre que me perguntavam “qual profissão você vai escolher?”, eu sabia que seria **uma coisa voltada para as crianças**. E na hora de escolher os cursos para fazer, eu vi que eu mais **me identificava com Pedagogia**. Eu comecei o curso de Pedagogia e fui me interessando cada vez mais durante o curso mesmo. E na igreja que eu frequentava, eu já era **catequista, já trabalhava com crianças** e eu já gostava desse contato com eles. No ensino médio eu já tinha essa certeza. E escolhi Pedagogia no vestibular e fiz o curso de Pedagogia na UnB. Quando iniciei o curso a certeza foi reforçada e foi só se confirmando. Em nenhum momento eu tive dúvida. Eu sempre tive **certeza de que era isso que eu queria**.

**Professora Maria do Carmo:** [...]reconhecimento das crianças que a gente faz a diferença na vida deles. Um sorriso, um abraço.

**Professora Maria do Carmo:** **Não tenho desejo de sair não**, nem de pegar direção, coordenação. **Meu lugar é sala de aula**. Eu já estive um tempo na coordenação junto com a Gigi, mas a Gigi que se realizou na coordenação. Eu olhava as turmas indo e ficava assim “ai... aquela era a minha turma”. Então, no ano seguinte eu falei “eu vou voltar para aonde é o meu lugar”. Foi só 1 ano de coordenação e eu falei “Não é pra mim não. **Deixa eu voltar para a minha sala de aula, para as minhas crianças.**”

**Professora Cristina:** [...] **é perfil mesmo de professora**, eu tinha desde criança. Já **brincava de escolinha**, aquela coisa toda.

**Professora Cristina:** [...] a **convivência com as crianças**, é o **falar a língua deles**, eles têm uma **linguagem própria**, né? De você **entrar ali no muito deles**.

[...]vou querer **terminar minha carreira com eles**.

**Professora Graça:** [...] eu sempre ouvi dizer assim: ah menino catarrento... ah **tem que limpar bumbum de menino**... ah esses **meninos que choram**... então, **é o perfil assim de criança que nem todo mundo gosta**. Então, sobrava e eu ia lá e pegava. E assim também nunca gostei de alfabetização não, porque a briga é pelo BIA, **eu gosto mesmo é dos pequenos, 1º e 2º período**.

**Professora Graça:** [...]quero ter **bilhetinho no final de semana**...porque é Educação Infantil... **tem que ter um carinho**. Tem que ter um carinho, um certo bilhetinho e **isso faz diferença na Educação Infantil**.

**Professora Antonieta:** [...] **com os pequenos é mais encantador**. [...] porque eles são **muito carinhosos, são muito receptivos, eles são muito abertos** aquilo que você tem que trazer.

**Professora Antonieta:** [...]. esses **avanços diários que eles vão dando**, porque **na Educação Infantil é mais bacana**, a criança chega e no final do ano ela é outra, é outra completamente diferente, eles chegam com um jeito de bebê mesmo vindo do lar, eu

**4) Ser professor de criança**

pego do primeiro período, justamente porque **eu gosto desse chegar na escola**. E eles saem crianças independentes, que vão ao banheiro, que conversam, que transitam nesse ambiente com tranquilidade. Então **essa mudança pra mim é muito marcante**.

**Professora Antonieta:** [...] O ambiente é novo, **tudo que faço para eles é muito bom, eles estão querendo aprender**. Um brinquedo novo de massinha que eu trago para eles **é uma festa enorme**, essa semana mesmo eu trouxe, e eu fui conversando que não tem pra todos, eu conversei assim: olha... Eles fizeram atividade de colorir, do lampião, e aí eu falei: “a gente... quem pintar, fizer bem caprichado, tem brinquedo novo”. Então **eles ficam nessa curiosidade**, eles querem, **tudo para eles é muito instigante** e o aprendizado deles é muito...assim... Então, todo dia a gente estar fazendo uma coisa nova, todo dia tem que pensar de um jeito, e eles também **te instiga muito, perguntam muito, eles questionam muito, e é muito sem filtro, criança não tem filtro...**

**Professora Antonieta:** [...] O desgaste físico é maior na Ed. Infantil, mas o desgaste emocional no Ensino Fundamental é muito maior, então **eu prefiro ficar com o desgaste físico**. Saio morta, tem dias que saio super cansada, mas **muito feliz com tudo que aconteceu, com o que realizou**.

**Professora Sueli:** [...] Sempre gostei de trabalhar com os **meninos pequenos**, até porque eu tenho um sobrinho pequeno aí junta essa vontade minha de brincar com os meninos e de aprendizagem é o que eu gosto de atuar por conta da faixa etária que eu acho **que é mais gostoso, mais prazeroso**.

Professora Graça: [...] **é amor pelas crianças**, eu gosto. Agora mesmo eu estou afastada, quando eu apareço lá todos correm para me abraçar. Então assim... **é o amor que a gente tem**. Agora também que estou afastada como moro aqui perto eu encontro os pais, encontro eles na rua: Tia...tia. Isso é bom, isso é gostoso, eles não esquecem. Essa semana eu estava na escola e **tinha pai ligando para saber se eu volto**.

**Professora Sueli:** [...] Eu sempre me identifiquei, até porque **os meninos são mais carinhosos mais afetivos com a gente**. No final do ano letivo você pegar aquela criança ali com pouquíssimo bagagem de casa, aquele chororô e no final do ano... eu acho que assim...é onde a gente fala: realmente eu fiz um bom trabalho, porque tem criança que não sabe nem pegar no lápis.

**Professora Cida:** eu gosto mesmo é de projeto e **de estar com criança pequena**, acho que elas são mais interessadas.

**Professora Cida:**[...] podendo escolher eu **permaneço na Educação Infantil**, as **crianças dão uma energia muito boa**.

**Professora Melide:**[...] **As crianças que são nosso real motivo do trabalho**.

**Professor Duarte:** é uma etapa em que eu não pretendo me desfazer dela, em específico o primeiro período, 4 anos, porque para mim é a idade mais agradável de toda criança assim, 4 anos, **mais divertidos, eles são engraçados, eles são espertos, eles são menos maldosos, eles são criativos, são opiniosos, gostam de tudo o que você propõe e então, eu me divirto com eles em sala de aula, isso é o que me faz estar lá.**

**Professor Duarte:** eu penso que elas estão na melhor fase, elas estão na fase mais espetacular, **elas são mais engraçadas, elas são divertidas, elas são fofinhas, elas são adoráveis, elas são geniosas, elas são opiniosas, elas são desafiadoras ao mesmo tempo que elas são carinhosas, são bem afetuosas. Isso me encanta.** Então, trabalhar com essa galera é um prazer e eu penso que eles também sentem.

**Professora Ilma:** [...] realmente eu me **identifiquei muito com essa faixa etária** de crianças. Eu acho eles **muito sinceros, eles são muito carinhosos**, são coisas que a gente perde a medida que as crianças vão ficando mais velhas eles vão perdendo isso. Eu me sinto **mais à vontade com as crianças menores.**

**Professora Maria de Lourdes:** [...] embora as crianças sejam um pouco, um pouco não, na verdade são bem dependentes, tudo é a gente, tia, tia, tia...**tem aquela cumplicidade, aquele carinho, aquela troca, aquela coisa de você ensinar para aquele ser bem pequenininho.** Da letrinha, do nome, das cores e você vê aquela troca de carinho, porque no início eles ficam meio assim, arredios, né? E é mais aquele acolhimento, **eu acho que esse entrosamento assim que eu sempre gostei.**

**Professora Silvana:** As crianças, eu **adoro essa faixa etária.** As crianças são **receptivas, sensitivas.** [...]com as crianças pequenas é **totalmente diferente, você viu, é esse carinho.** São **verdadeiras.** Nossa! todo dia eu **recebo flores.**

**Professora Clara:** eu acho que se você não tem dom, você não tem estar aqui. **Se você não quer sentar no chão, limpar o nariz de um menino, ajudar ele no banheiro... seu lugar não é na Educação Infantil.**

**Professora Raquel:** As crianças, elas são **inquieta por natureza, são agitadas,** é próprio da idade delas e a gente que está trabalhando a gente sabe, né? Tem que trabalhar com movimento, a gente **tem que trabalhar com toda nossa disposição física e mental e tudo que a gente puder imaginar a gente trabalha aqui, não é fácil.**

**Professora Graça:** [...]quero ter bilhete no final de semana...**porque é Educação Infantil... tem que ter um carinho.** Tem que ter um carinho, um certo bilhete e isso faz diferença na Educação Infantil.

<p><b>Professora Eunice (9 anos):</b> [...] <b>voltar a ser criança</b> um pouco, porque você volta a viver a época daquela <b>imaginação</b>, daquela <b>fantasia</b>.</p> <p><b>Professora Cristina:</b> Eu gosto muito do <b>movimento</b>. Eu acho que assim essa questão que você <b>poder interagir com eles</b>, nessa parte mesmo, <b>lúdico</b>, isso me chama muito atenção. [...]com Educação Infantil, você já tem mais essa flexibilidade... De criar com eles, <b>não tem aquela rigidez de conteúdo</b> que você tem conteúdo a cumprir, mas você pode fazer de uma <b>forma mais dinâmica</b>. Mas assim, dizendo pedagogicamente, você tem <b>muita abertura com os pequeninhos</b>.</p> <p><b>Professora Cida :</b> [...] <b>brincar e trabalhar brincando com jogos</b> e aí trabalhei com <b>projeto</b>. Comecei a trabalhar desde o início com projeto e <b>me apaixonei por projeto</b>. E vi que <b>aqui na Educação Infantil eu consigo trabalhar com projeto</b>.</p> <p><b>Professora Antonieta:</b> eu vi que meu perfil se encaixava mais com a Educação Infantil. Por ter essa questão da <b>ludicidade</b>, por ser o <b>primeiro contato deles com a escola</b>, por um lado eles serem <b>totalmente curiosos</b>, todas essas coisas fizeram com que eu preferisse está na Educação Infantil.</p> <p><b>Professora Melide:</b> [...] a gente entra mesmo ali no universo infantil [...]a gente vê como que a ludicidade, <b>como lúdico é possível e que a criança aprenda tudo que um professor espera</b>.[...] letramento infantil aconteceu dentro da <b>ludicidade</b> de <b>uma forma tão gostosa, tão fácil</b> que eu só fui me apaixonando, me apaixonando, me apaixonando fazendo mais <b>projetos</b>. Aí depois quando o currículo mudou também para <b>pedagogia de projeto</b> aí aí eu acho que a paixão derreteu de vez.</p> <p><b>Professora Juliana:</b> eu me apaixonei por essa coisa de <b>você criar com as mãos algo que vai ensinar o outro</b>.</p> <p><b>Professor Duarte:</b> trabalhos mais voltados para <b>psicomotricidade, jogos, brincadeiras</b>, então em relação a isso esse currículo preconiza muito isso, e as próprias formação da Secretaria são bem voltadas para as <b>ludicidades, brincadeiras</b>, ludicidades e aí é uma etapa em que eu não pretendo me desfazer dela, em específico o primeiro período.</p> <p><b>Professora Maria de Lourdes:</b> É uma troca, eu acho que é assim gratificante. Você ensinar tudo desde a base, amarrar o cadarço, <b>as regras, a rotina</b>, eu acho que foi isso e aí eu fui pegando gosto.[...] é o <b>lúdico, é a brincadeira</b>, é gostoso você ver eles aprenderem. Às vezes você fica assim: Ah, não, está brincando, está brincando, não, eles estão aprendendo com aquilo ali, com</p>	<p><b>5) Projeto Educacional Pedagógico</b></p>

<p>a forma de brincar, de aprender a respeitar o colega, aprender as regras da rotina, de como tratar, de como falar, da convivência com os coleguinhas. Então, assim, para mim eu sempre gostei sempre. As <b>músicas que você pode cantar, o estímulo.</b></p> <p><b>Professora Marta:</b> [...] eu gosto muito de trabalhar na escola, gosto dos <b>bastidores da escola</b>, eu gosto da <b>rotina escolar</b>, eu tenho muito prazer em trabalhar na educação infantil, gosto demais!</p> <p><b>Professora Marta:</b> [...] quando você está na Educação Infantil tudo é uma conquista, <b>o dia a dia é uma conquista. E é isso que mais me encanta, assim, com os pequenos.</b></p> <p><b>Professora Raquel:</b> quando a gente está na Educação Infantil e a gente faz muito essas práticas, que a gente aprende mesmo, que <b>a gente tem que dançar, a gente tem que cantar, aquele tempo lá que a gente tem que fazer tudo isso para criança a gente se solta e é uma coisa muito legal.</b></p> <p><b>Professora Cida:</b> [...] eu gosto mesmo é de <b>projeto</b> e de estar com criança pequena, acho que elas são mais interessadas.</p>	
<p><b>Professora Eunice (9 anos):</b> [...] <b>permanecer na Educação Infantil é um projeto de vida</b>, mesmo sabendo que tem, gratificação em outros segmentos, isso não é motivo para mim não. Acho que <b>o mais importante é eu estar feliz comigo mesma e eu sei que o meu lugar é na Educação Infantil.</b></p> <p><b>Professora Eunice (9 anos):</b> Cheguei lá, só tinha turma de 5º ano, mas eu fiquei um bimestre. Não gostei de trabalhar com 5º ano... Foi aí que eu tive certeza de que não era o meu lugar, <b>meu lugar é na Educação Infantil.</b></p> <p><b>Professora Maria do Carmo:</b> Eu fui para lá numa turma de primeiro período e quando comecei eu falei “<b>Nossa, me encontrei! É aqui que eu quero ficar.</b>”</p> <p><b>Professora Maria do Carmo:</b> [...]uma <b>realização pessoal</b>, porque quando eu dei aula no CAIC eu <b>tinha gratificação de alfabetização, mas não me fazia feliz.</b> Eu falava “Ah, não conta não vale, não vale eu receber e não ser feliz, não ter o retorno afetivo, emocional.” <b>Aqui me completa.</b> Não sei, é diferente, <b>todo dia é diferente, todo dia é novidade na sala e todo o dia é bom...</b> eu acho.</p> <p>Professora Cristina: Vou fazer 51 anos ano que vem, acho que passou tão rápido que não sei se é <b>porque eu gosto</b>, não sei é <b>muito dinâmico</b>, eu acho que passou, assim, e <b>eu nem vi.</b> Eu acho que passou tão rápido que parece que foi, assim, <b>uma curvinha tão rápida</b> assim...foi <b>sempre muito tranquila</b> assim, parece que eu me achei mesmo e ali fiquei e pronto.</p>	<p><b>6) Identificação com o segmento de ensino (Sentir-se bem)</b></p> <p><i>“Nossa, me encontrei! É aqui que eu quero ficar.”</i></p>

**Professora Graça:** [...] quando eu fiz o concurso eu já sabia que eu queria Educação Infantil, não foi porque sobrou, **foi porque eu quis.**

**Professora Graça:** [...] acho que eu **só sei dar aula para Educação Infantil.** [...]No BIA por causa do dinheiro, os professores se capacitam para ir para ele. Já na Educação Infantil não, **como não tem dinheiro, você fica se você quer, se você tiver o perfil.**

**Professora Graça:** [...] eu ir para Escola Classe, eu não vou ser feliz. Eu não vou ser feliz. Eu posso até ir para o BIA e ganhar seiscentos reais a mais, eu não vou ser feliz. Eu acho que eu vou é matar um menino daquele... ó. Não vai...não gosto...não é meu perfil. **A gente tem que fazer o que gosta. Educação Infantil é o que eu gosto.**

**Professora Antonieta:** [...] dentro da minha sala de aula, com as crianças, eu sou **extremamente realizada**, assim, com aquilo que faço com eles.

**Professora Sueli:** [...] eu não pego os meninos maiores, porque as vezes eles já estão mais para te afrontar. **Os pequenos não, qualquer coisa que você faz já ganha eles.[...] Eu me sinto realizada, pessoalmente e profissionalmente com os pequenos.**

**Professora Sueli :** [...] a questão do **encanto**, eles ainda vem com a **sede de aprender**, porque a tendência é que passando os anos alguns já começam fazendo a evasão escolar, vão crescendo e deixando de estudar. E **na Educação Infantil já é o contrário.** Eles são **bem frequentes, dificilmente eles faltam**, porque eles pedem para vir. Os pais, alguns, no dia da reunião falam que às vezes falam que não vai levar o filho na escola porque está chovendo e eles falam: Não! Vamos! Eu quero ir, eu quero. Eles têm **essa vontade de frequentar a escola**, então, acho que é onde a gente ainda tem essa força, a **força de mudar o mundo através da Educação.**

**Professora Sueli:** [...] eu vou ficando aqui na Educação Infantil, até porque **é onde eu me encontro, é onde eu mais gosto.**

**Professora Cida:** [...] Eu **tentei trabalhar com o BIA por duas semanas.** A diretora falou: pega essa turma. [...]quando deu duas semanas de aula em um dia eu falei: **não tem condições emocionais para eu continuar porque era um tal de trabalhar letra, trabalhar letra, trabalhar letra.** E eu era acostumada a **trabalhar com as brincadeiras, com jogos e o ritmo das pessoas eram frenético para eu acompanhar. Eu não estava dando conta, aí eu comecei a ficar mal mesmo.** [...] porque eu gosto mesmo é de projeto e de estar com criança pequena, acho que elas são mais interessadas... eu sou muito ativa. Olha para você ver essa semana **é a segunda peça que eu faço com os meninos**, hoje eu **vou me vestir de Cuca**, eu gosto mesmo é dessa idade.

**Professora Cida:** [...] quando eu comecei a trabalhar que eu vi que hoje eu **não me vejo em outra em outra profissão, eu me encontrei na Educação Infantil** e na Educação mesmo.

**Professora Cida:** [...] Sempre sobrava pra mim, sempre sobrava pra mim e mesmo quando não sobrava para mim e **eu já podia escolher eu escolhia Educação Infantil.**

**Professora Cida:** [...] **o currículo em movimento atual para mim é a minha descrição como profissional.** Aquilo ali que é educação infantil para mim. Ele está bem **do jeito que eu sempre sonhei para Educação Infantil.**

**Professora Melide:** Quando eu comecei o magistério eu já fui me apaixonando mais ainda por tudo que envolve esse **mundo infantil**, o mundo da escola, tudo. E **quando eu iniciei na Educação Infantil essa paixão explodiu.**

**Professora Melide:** [...] **eu sou realmente apaixonada pela Educação Infantil, mesmo, de verdade**

**Professora Juliana:** E é bom você fazer parte de algo assim, **você sabe que vai se matar de trabalhar mas tem resultado.**

**Professora Juliana:** O Ensino Fundamental as crianças correm, eles são muito grandes, eram tudo maior que eu, tudo muito macro. E na Educação Infantil não, **tudo é muito palpável, concreto, organizado.**

**Professora Ilma:** essa diferença no salário... é claro que um dinheirinho a mais é bom né, mas é que **eu gosto tanto da educação infantil que para mim eu acho que não valeria a pena**, eu acho que eu ficaria muito estressada de estar fazendo uma coisa que eu não gosto e não valeria a pena, essa diferença no salário, então **eu prefiro realmente a educação infantil.**

**Professora Silvana:** **Da Educação Infantil eu não quero mudar não.**

**Professora Silvana:** Eu **amo o que eu faço**, eu **não conseguiria me ver trabalhando em outro lugar.**

**Professora Marta:** realmente **o meu negócio é trabalhar com criança pequena.**

**Professora Marta:** [...] então eu entrei para **educação infantil que é o que eu gosto, é minha paixão, é onde eu me sinto feliz, que eu estudo, que eu faço curso e faço muita coisa, muita coisa sempre voltada para educação infantil e é aonde eu me realizo.**

<p><b>Professora Marta:</b> eu sou muito grata, porque eu <b>tenho a oportunidade de trabalhar com o que eu gosto com o que eu sempre quis fazer na minha vida</b>. Mas eu não sei se essa minha gratidão é em relação a secretaria ou se é uma realização pessoal em relação a minha profissão, pois eu <b>acho que eu seria feliz mesmo se eu não trabalhasse na secretaria</b>.</p> <p><b>Professora Eliana:</b> Eu <b>não me imagino mudando de segmento</b>, posso me enganar, posso mudar ano que vem, mas <b>é o que eu gosto de fazer estar nesse segmento da Educação Infantil</b>, é o que eu me aprimoro, é o que eu busco, <b>é o que eu quero mais conhecer</b>.</p>	
<p><b>Professora Antonieta:</b> [...] a Educação Infantil ainda tem um <b>olhar muito preconceituoso sobre ela</b>, muitos professores acreditam que, que os profissionais de Educação Infantil são aqueles <b>menos capazes</b>, que são <b>preguiçosos</b>, a gente escuta muito dessas coisas né? Ou que o papel da Educação Infantil não existe, que a criança vai para a Ed. Infantil pelo brincar, <b>brincar por brincar</b>, e aí chega no primeiro ano a gente escuta muito: “mas o que é que esse menino fez durante dois anos?”</p> <p><b>Professora Sueli:</b> [...] <b>sempre deixa Educação Infantil de lado</b>.</p> <p><b>Professora Cida:</b> era Escola Classe, e chega lá o <b>que sobra sempre é Educação Infantil</b>. Então, são sempre os novatos que pegam Educação Infantil. Assim que elas começam a ter tempo de serviço elas começam a pegar a BIA porque tem a gratificação de 600 reais e quando não conseguem eles vão para os meninos maiores. Então, <b>ninguém quer Educação Infantil</b> e dava para quem era novo. <b>Sempre sobrava pra mim</b>, sempre sorava pra mim e mesmo quando não sobrava para mim e eu já podia escolher eu escolhia Educação Infantil.</p> <p><b>Professora Melide:</b> [...]há pessoas que chegam achando que é um só <b>brincar pejorativo</b> e não é. <b>Brincar é um instrumento de trabalho</b>.</p> <p><b>Professora Melide:</b> [...]Não há uma valorização do professor de Educação Infantil, não há mesmo!</p>	<p><b>7) Preconceito</b></p>

<p><b>Professor Duarte: um cara desse tamanho, barbudo, cheio de tatuagem, para dar aula para a sua filhinha de 4 anos de idade,</b> eu penso que realmente você tem que ser muito descolado para você não associar a certas questões ruins. Eu entendo isso, aceito isso, mas isso não vai ser um impeditivo do meu trabalho. Eu vou trabalhar e é o meu trabalho, quem eu sou. Realmente <b>eu tenho muita insegurança em relação a isso.</b> A minha <b>opção por pegar turma reduzida é justamente por eu ter a segurança de ter 2 ou uma educadora na minha sala a maior parte do tempo, as câmeras na escola me deixam mais tranquilo ainda, porque é uma questão de segurança.</b> Qualquer coisa que essa criança chegar em casa e reclamar, sei lá na parte íntima dela, na mesma hora pai e mãe, pelo nosso histórico machista, de agressão sexual, que muito envergonha nós homens vai associar a mim, eu tenho essa limitação, vamos dizer assim. Eu trabalho numa turma que eu posso contar com alguém em sala de aula o tempo inteiro. Isso me dá uma segurança maior. E também dá uma segurança maior para as famílias né?! Eu acho que elas também merecem esse conforto. Eu não sou pai, mas se eu fosse, chegasse na escola e tivesse um professor eu não ia ficar de boa, mas eu ficaria mais atento.</p> <p><b>Professor Duarte: [...]</b> no primeiro dia de aula, quando o seu marido chegou e me viu abrindo a sala, ele perguntou quem era a professora e eu falei que aqui não era uma professora, era um professor, que era eu.” Ele não respondeu nada. <b>Ele e ela pegaram a filha, vieram na direção e pediram para trocar a filha de turma. Todos os dias, durante umas duas semanas, ela vinha e pedia para trocar a filha de turma.</b></p> <p><b>Professor Duarte: a proposta de trabalho do homem mesmo sendo uma fala bem machista, essa que eu vou dizer agora, baseado nas minhas colegas, é diferente.</b> Elas são mais minuciosas, mais criteriosas, elas têm um zelo maior com certas coisas que eu não tenho. Então eu não vejo problema nenhum por exemplo: “vamos no banheiro, corre” eles vão correndo para o banheiro. A volta, nós estamos trabalhando, sei lá, animais silvestres, quando ir para a sala, faz a estátua de um bicho bem feroz da floresta. Aí eles vão correndo, quando eu chego na sala estão lá todos de estátua de bicho feroz. “eu sou uma onça”, “eu sou um leão” “eu sou um gorila” e as meninas precisam dessa questão da fila, precisam dessa questão e eu entendo isso.</p>	<p><b>8) A questão do gênero na docência com crianças pequenas</b></p>
<p><b>Professora Cristina: [...]</b> é a base. <b>O olhar atento deveria estar ali,</b> porque o pessoal fala: "ah! é no primeiro ano, na alfabetização". Gente, mas antes de passar pela alfabetização ele tem que ter ali os pré-requisitos, tem que ter os conceitos, se não tiver você vê que <b>gritante a diferença de uma criança que já passou por uma Educação Infantil</b> de quatro anos, no primeiro período, de quem não passou.</p> <p><b>Professora Graça: [...]</b>quem está Educação Infantil é porque tá <b>comprometido</b> mesmo, porque <b>na Educação Infantil você está para trabalhar</b> eu já vi alguns professores que chegam na escola que pensa assim: ah eu vou para lá para não fazer nada. E aí se engana porque <b>a gente trabalha e muito.</b> Então, muitos professores chegam querendo não fazer nada e acham que é só brincar acho que é só dar massinha, acha que é só dar Lego, levar para o parque, solta a criança e não é isso. <b>É tudo direcionado, tudo</b></p>	<p><b>9) Valorização da Educação Infantil</b></p>

<p><b>tem um porquê</b>, mas é tudo direcionado. Então, uma massinha por exemplo você pode dar para ele colocar em cima da ficha do prenome mas quem vai fazer a ficha do prenome?Então, o tamanho da ficha do prenome <b>é tudo pensado</b>.</p> <p><b>Professora Antonieta:</b> [...] quando você pega criança, até já li sobre isso nos meus estudos, crianças que não passaram pela Ed. Infantil <b>comparadas crianças que passaram pela Ed. Infantil o desenvolvimento é outro</b>.</p> <p><b>Professora Sueli:</b> [...] Aqui é a base, a <b>base escolar e da vida</b> é Educação Infantil. Onde a gente <b>forma personalidade</b> dos meninos que ainda está em formação.</p> <p><b>Professora Sueli:</b> [...] Nós temos meninos aqui no terceiro ano que tiveram um índice muito grande de reprovação, às vezes porque <b>foi falha lá na Educação Infantil, que não foi trabalhado uma coordenação motora, uma brincadeira que exige lateralidade e quando chega no terceiro ano não sabe não sabe fazer uma conta</b>, porque não sabe contar direito, não sabe fazer aquele agrupamento e reagrupamento de números e quantidades. Então, eu acho que <b>deveria dar esse olhar mais importante para o professor da Educação Infantil</b> e também nos meninos ali, digamos: investir mais.</p> <p>Professora Marta: [...] parece que até entre os professores parece que não está muito claro, que <b>educação infantil não é uma pré alfabetização. Educação infantil é uma etapa, alfabetização é outra etapa</b>, o segundo ano, terceiro ano... são etapas diferenciadas e muitos professores não entendem, acham que as crianças têm que sair da educação infantil sabendo o alfabeto, fazendo relação número quantidade como se fosse até vinte. Sabe ...assim.... determinando as coisas das crianças, e não é isso. <b>A criança tem que estar amadurecida, ela tem que ela tem que ter uma pega no lápis, mas até ela ter essa pega no lápis bacana</b>, o tanto de trabalho que a gente tem que fazer... trabalhar coordenação motora grossa e sabe ir diminuindo. Até a questão da folha, você começar com uma folha A3 depois você ir para uma folha A4.Então, <b>é um percurso que quem está de fora da área acha que a educação infantil é só brincar, realmente a gente tem que brincar muito, são crianças, só que a brincadeira, a maioria, é dirigida, tem um objetivo. Só não é dirigida no momento que a criança está de recreação no parque</b>, mas todo o resto, no momento que se faz uma massinha tem um objetivo pedagógico.</p>	
<p><b>Professora Conceição:</b> [...] eu acho que <b>nasci para ser professora de Educação Infantil</b>. Então eu digo: <i>“Eu nasci para trabalhar na Educação Infantil, com criança pequena”</i>.</p> <p><b>Professora Clara:</b> eu acho que se você não tem dom, você não tem estar aqui. <b>Se você não quer sentar no chão, limpar o nariz de um menino, ajudar ele no banheiro... seu lugar não é na Educação Infantil</b>.</p>	10) Feminização “Dom”

<p><b>Professora Clara:</b> desde cedo eu queria ser professora não me via fazendo outra coisa.[...] Era a minha brincadeira de infância.... eu montava uma escolinha na garagem, eu alfabetizei todos os meus coleguinhas da rua que eram mais novos do que eu. [...].</p> <p><b>Professora Graça:</b> [...] a minha mãe já era professora. Então era o sonho da minha mãe.</p> <p><b>Professora Sueli:</b> [...] desde pequena, minha família tem mais professores, minha irmã mais velha é professora, uma excelente professora. Então, desde sempre eu espelhei nela. E desde pequena, minha mãe comprava quadro, naquela época era até giz e eu escrevia. Então, sempre almejava esse sonho de ser professora [...] fiz o Ensino Médio com magistério e em seguida fiz Pedagogia e aqui estou eu.</p>	
<p><b>Professora Eunice (9 anos):</b> [...] uma turma de 28 crianças de 5 anos. Eu nunca havia pegado uma turma tão grande assim, sozinha porque na Secretaria de Educação nós não temos monitor.</p> <p><b>Professora Conceição:</b> [...] peguei uma turminha com 30 alunos de primeiro período. Então foi uma experiência difícil, porque você se sente insegura.</p> <p><b>Professora Maria do Carmo:</b> Eram turmas grandes, não tinham limitação, quase assim, como tem hoje em dia que são 24 no máximo. Eu já tive 32 crianças, sem monitor, sem ninguém.</p> <p><b>Professora Maria do Carmo:</b> [...] a quantidade de crianças na turma, mas eles eram tão carentes, tão carentes de afeto, de recursos mesmo, de tanta coisa e eu acho que eu dava um pouco para eles, de afeto, de suprir algumas coisas deles, que eles retribuía tanto pra mim, que eu não via dificuldade.</p> <p><b>Professora Cristina:</b> [...] essa questão de muito aluno em sala de aula. Turmas muito cheia, as vezes 25, 26 ou 27, e assim, como eles estão iniciando ainda não tem aquela rotina. Criar aquela rotina com eles é difícil. Eles são muitos alunos, eles são pequenininhos, são dependentes. Até você criar uma rotina, estimular aquela independência. Alguns não vão ao banheiro sozinho, queriam que ajudassem no banheiro.</p> <p><b>Professora Graça:</b> [...] aí são 24 alunos e aí quer dizer, eu estou no parquinho como que eu vou descer para levantar a cuequinha dele? Como é que fico lá no banheiro? Isso vai deixando a gente triste, entristece, porque você não consegue fazer o seu trabalho direito. Isso vai deixando triste porque você não consegue fazer o seu trabalho bem feito. Nossa! Isso é triste!</p> <p><b>Professora Antonieta:</b> [...] e as salas ficam lotadas. Em 2015 que foi quando comecei na secretaria como temporária, as salas tinham 24 crianças, ano passado passou a ter 28, quatro crianças faz uma diferença gigantesca, assim, então as salas são</p>	<p><b>11) Número de alunos por turma</b></p>

hoje assim, um problema. Por causa da gestão do tempo, gestão de recurso, todas essas questões com o tempo você vai driblando, agora, **as salas superlotadas** você **não consegue dar uma atenção individualizada** e adequada pra todos, **sempre vai ter aquele que infelizmente vai ficar ali**. Numa aula você consegue atender bem dez, no outro dia você atende dez, no outro dia você atende mais dez, então numa semana você perde muito mesmo. **Se as salas ficam lotadas pra gente é a maior a dificuldade.**

**Professora Antonieta:** Esse é o primeiro ano que trabalho de manhã, de manhã eles faltam muito mais, **no dia que vem 24 é outra coisa**, outra história, **quando vem 20 você faz mil vezes mais**, então realmente 4 crianças, de quatro em quatro, faz muita diferença.

**Professora Sueli:** [...] às vezes exaustivo, porque eu estou com **24 alunos podendo ter até 28 em sala.**

**Professora Cida:** [...] entrei na turma de 4 anos. Aqueles meninos não paravam sentados, **tinha 30 crianças**, correndo, não tinha um brinquedo, não tinha nada para Educação Infantil, era só xerox.

**Professora Cida:** [...] mesmo os pais, uma semana dos pais aqui dando a entrada que eles tanto cobram, ficando aqui no horário do lanche, **ficando com 30 crianças** de uma vez de só, para eles verem a nossa realidade **porque que tem hora que a pessoa tá estressada, porque estressa mesmo. É muito cansativo.**

**Professora Juliana:** As condições de trabalho são muito ruins, a acústica, o **número de alunos que eles colocam em sala**, os alunos especiais que chegam e a demorar em sair o diagnóstico.

**Professor Duarte:** Aí você vê uma sala **com 28 alunos** de 4 anos de idade, só ela em sala de aula, “tia eu quero fazer cocô” e aí ela tem 27 crianças em sala e 1 que quer fazer cocô. O que ela faz? Pega as 27 crianças, leva para o banheiro para aquele outro fazer coco. Porque a escola tem uma regra que criança nenhuma da educação infantil pode ir ao banheiro sozinha. Que de certa forma, eu penso que é bom em certo sentido, porque eu tenho monitora, mas no caso dela que não tem, como é que fica? Aí a **dificuldade maior que eu penso que é nesse sentido, de ter esse número de alunos e não ter esse suporte.**

**Professora Ilma:** [...] eu estou com 16 alunos. Eram 17, mas um foi transferido, porque descobrimos que ele tinha deficiência auditiva, e não estamos preparados para trabalhar com deficiência auditiva, aí ele teve que ser transferido para uma escola específica para a deficiência auditiva, aí eu estou com 16 crianças agora. Eu acho que esse número é o ideal para todas as turmas, mas infelizmente não é. **O número comum de crianças por turma são 28. Eu acho muita criança para uma turma de educação infantil, como eu tenho as crianças com necessidades específicas eu tenho a monitora**

<p><b>Professora Silvana:</b> Mas é <b>puxado</b>. Eu acho que com 24 crianças, <b>se tivesse um monitor realmente fixo, eu acho que não seria tanto problema</b>.</p> <p><b>Professora Clara:</b> Eu estou esse ano com o Primeiro período matutino, estou com 15 crianças por causa do Bernardo que ele é TEA, transtorno do espectro autista e ele tem direito a turma reduzida. E <b>quando não tem esse aluno vai até 24.[...]</b> Eu acho que <b>o número ideal de alunos por turma no Jardim tinha que ser no máximo 18 crianças</b>, no máximo, mais do que isso já <b>vira tortura para eles, tortura pro professor. O desgaste físico é muito maior</b>, sete crianças a mais faz muita diferença.</p> <p><b>Professora Eliana:</b> tem turma que tem 27, 28, a professora que dividi comigo, acho que ela tem 27 alunos. E eu acho uma diferença muito grande, até quando você não tem uma criança especial, eu <b>acho que o ideal, assim, para turma de educação infantil é 15 crianças</b>, porque você pode trabalhar, dá atenção para todos. Porque <b>quando você trabalha com a turma muito cheia, acaba que você não pode dar esse atendimento individualizado, é mais no geral mesmo</b>, e ali no dia-a-dia, por vezes <b>você perde coisas da rotina</b>, porque você não consegue manter uma organização, como por exemplo a rodinha que é algo muito importante, é uma coisa que eu consigo fazer todo dia a roda de conversa, já <b>você com 20 e tantas crianças não consegue, porque você não consegue manter a organização</b>. Então, eu acho que <b>quebra muita coisa que é essencial na Educação Infantil, quando você tem muitos alunos dentro de uma mesma sala</b>.</p> <p><b>Professora Raquel:</b> [...] <b>se eu for para escola que têm mais alunos aí eu vou sentir. Atualmente eu tenho... estou com 18 e o máximo é 20</b>. Mas eu sei que a realidade dos outros Jardins é mais, tem mais de 20.</p>	
<p><b>Professora Antonieta:</b> O cenário político hoje, a forma como a sociedade enxerga o professor, as cobranças que a sociedade traz no papel do professor, eles me dão muito medo, porque a gente realmente, tem uma visão de que professor <b>tem que dar conta de muita coisa, que a gente não dá conta, que não é nosso.[...]</b> <b>o professor ele é médico, é psicólogo, ele é mãe, ele é pai</b>, a gente resolve uma série de conceitos que <b>não é do meu papel</b>, e aquilo que de fato é o meu papel, que é trabalhar com a psicomotricidade, eu desenvolver a criança como sujeito leitor, eu acabo deixando de lado porque eu estou resolvendo todas as outras burocracias que não fazem parte de mim.</p> <p><b>Professora Sueli:</b> [...] a gente às vezes se frustra não pelo trabalho da gente na escola, mas pela <b>sobrecarga</b>, porque 24 alunos, durante 5 horas, toda hora fica: tia, tia, tia. Eles são muitos são pequenos e <b>dependentes</b> ainda e <b>com uma pessoa só fica inviável para dar atenção e trabalhar da forma que a gente queria</b>. Então, eu sou realizada, mas tenho <b>minhas frustrações devido às demandas mesmo diárias</b>.</p>	

**Professora Melide:** [...] não tem como não fazer **hora extra** na Educação Infantil, não tem como. **Você vê o professor carregando material para fazer em casa o tempo todo**, eu já fiz muito isso. [...] no Distrito Federal a gente tem o momento de coordenação aqui e ele bem ele é bem utilizado. Tem dia que a gente fica ali, todo mundo planejando em grupo, tem os dias das coordenações individuais e aí você vai atender as duplas, os parceiros daquele série, os planejamento dos projetos das turmas, então, em questão de segundos e quando você vê já passou, **porque não entra na turma de Educação Infantil só com seu corpinho você tem que levar um monte de material já planejado, por mais que o aluno vai fazer tem que levar o material para fazer.** Então, depois tem a parte dos registros, colocar nas pastas, nos cadernos, colocar etiqueta para falar com o pai o que foi feito, tudo que ele fez hoje. **Tudo isso ele faz onde? O professor de Educação Infantil fica 24 horas como na charge do cérebro: Ei, tá acordado? Mesmo sendo organizado, cumprindo o horário certinho na Escola, saindo no horário certo, eles levam trabalho burocrático de preencher diário, preencher registros, fazer os planos. Mesmo que tenha feito no horário da coordenação, aí depois vai ter que estruturar no seu caderno.**

**Professora Melide:** [...] a gente se desespera e **faz muito além das possibilidades**, a gente não faz só o que é pedido só cumpre o horário e vai embora com a bolsinha rodando não, a **gente leva a escola para casa, para cama ,pra mesa**, pra tudo, não tem jeito. Eu vejo que isso é ilegal, **tem grupo no WhatsApp para ficar falando trabalho fora do expediente**, mas a gente faz, se não fizesse não ia conseguir cumprir tudo que a gente se dispõe a fazer.[...] **Eu já dormi na escola fazendo trabalho para as crianças**, eu e várias professoras, até 6 horas da manhã ainda está na escola fazendo alguma coisa para as crianças. Fora os professores que trabalham o dia todo e fazem trabalhos a noite e no sábado. **Não tem dia e nem a hora**, é imoral, porque de dia você já faz muito. Eu nunca vi, **não existe professor que não leva trabalho pra casa.**

**Professora Eliana:** [...] **A gente trabalha muito, muito, muito**, a gente é sobrecarregado, e a gente é desvalorizado até financeiramente.

**Professora Raquel:** é a gente **do início até o final**, que acompanha no parque, que **faz todas as atividades**, não tem professor de Educação Física. Eu trabalho de sete e meia até meio dia e meia e **naõ tem intervalo**. Eu **lancho junto com eles**. E na hora que eles estão lanchando eu estou observando também, eu trago meu lanche. E quando eles estão no parque eu observo as brincadeiras, eu fico ali junto.

## 12) Intensificação

**Professora Eunice (9 anos):** [...] cheguei lá e **vi uma realidade muito difícil**. Mais difícil do que a do Paranoá. Porque lá no Paranoá, era uma escola de Educação Infantil então, tinha apoio, tinha o material, tinha estrutura para Educação Infantil. **Lá no Varjão não tinha nada. Não tinha apoio, não tinha material, não tinha estrutura**. Era Escola Classe com um **puxadinho** para a Escola Infantil. Então era tudo assim **improvisado. Faltava tudo**. O parquinho lá, era um espaço com aquelas britas, com algumas gangorras e balanços e só. **Tinha um espaço com areia e só**. Não tinham um brinquedo.

**Professora Eunice (9 anos):** [...] os professores se juntaram para **arrecadar doações** brinquedos para as crianças brincarem lá na areia. E era isso, o espaço que nós tínhamos era esse: a brita ali, a areia e o **resto da escola eram mais para o fundamental**.

**Professora Eunice (9 anos):** [...] Eu acho que **a parte de estrutura física impacta no trabalho**.

**Professora Eunice (9 anos)::** [...] Se o professor não tiver um espaço para onde as crianças possam sair, e **tem que ficar só em sala de aula**, só se o professor tiver muita vontade mesmo, de querer fazer diferente, porque os relatos que a gente escuta de muitos professores que **só tem a sala de aula, que fica só na mesa, no papel** e não é fácil você extrapolar isso se você não tem para aonde ir. O professor tem que ter muita vontade de querer fazer diferente e não são todos que tem essa vontade, mas não dá para culpar ou responsabilizar o professor não, porque ele se vê naquela situação e **muitas vezes não tem saída**.

**Professora Eunice (9 anos):** [...] foi aquele **choque de uma realidade diferente**, da que eu nunca imaginava, de crianças que iam para escola para lanchar porque não tinham o que comer em casa. Chegavam lá e precisavam de muitas coisas além da Educação, mas é a gente não podia oferecer. A **escola não tinha estrutura para receber** e aquilo me deu uma angústia muito grande... de não poder alcançar aquelas crianças da forma como eu queria. Por isso eu saí.

**Professora Conceição:** [...] nós temos uma **sala de recurso**, uma **sala de leituras** aqui dentro aqui também, que antigamente a gente não contava. Então, **essa estrutura foi só ampliando**, entendeu? A gente, com o tempo, foi tendo uma melhor oportunidade de ter um **trabalho de maior qualidade**, dentro da instituição. Porque sempre teve muito comprometimento! A equipe gestora é muito comprometida! E tudo isso, faz com que a **escola ande**.

**Professora Conceição:** [...]Hoje, temos **filtro de água gelada em cada sala**. Esse **piso foi todo trocado**. Então foram coisas, que foram melhorando ao decorrer do ano. Então a **escola só foi aumentando**, a condição de oferta e de **melhor qualidade, tanto de infraestrutura quanto de material pedagógico**. Nós temos assim as **salas de integração inversa** que tem alunos com necessidades especiais, são 15 alunos. E outras salas, são 24. Nós temos uma **sala de leitura** e um profissional que faz a contação de história. Nós **temos o laboratório de informática**, que está dentro da sala de recurso. Esse laboratório de informática, nós estamos contando com um professor que está aqui na escola e que faz o atendimento desse projeto, uma vez por semana. Nós

### 13) Estrutura e localização da escola

temos uma professora readaptada para o **projeto de musicalização**, que ela dá o atendimento também, uma vez por semana aos nossos alunos. Então são coisas que só foram pensadas, em uma forma, de melhorar a qualidade e oportunizar outras vivências as nossas crianças.

**Professora Conceição:** [...] não justifica os pais pagarem quase 2.000 para ficarem meio período na Educação Infantil, porque **as escolas da rede são muito boas**. Então só quando eles chegam a partir do primeiro ano, aí eles já mandam para a particular.

**Professora Maria do Carmo:** [...] quando eu entrei aqui eu falei “Nossa, **essa escola é ótima**, porque ela é **aberta, ela é clara, ela é arejada**.” Pra mim **o aspecto físico conta muito**.

**Professora Cristina:** A escola rural é muito bonitinha, aí assim, eu só saí de lá mesmo, porque era muito longe, tinha que pegar BR, uma vez eu bati o carro. Era a escola... escola classe. Vou ter que ir lá esses dias por conta da aposentadoria, na escola classe Guariroba, ela fica ali na BR, perto de onde tinha a fábrica de frango. Tem que passar pela Samambaia, passar pela BR. Aí eu resolvi vir para cá por conta disso, que era muito longe.

**Professora Cristina:** [...]a realidade é assim: **os meninos não são tão carentes**, como era na escola rural. **Mas eles têm carências**, assim, a estrutura familiar é muito grande, a comunidade tem muita questão da **droga**. Então é o **pai que tá preso**, às vezes é a mãe, às vezes é o tio, então eles vivem muito nessa realidade.

**Professora Cristina:** [...] **a estrutura da escola, também, que é muito boa**. Tem **parquinho de areia**, tem um **parquinho coberto**, tem um **campinho** para eles jogarem bola. Aqui a gente tem **sala de leitura**, tem **sala de informática**. E, aqui a **gente até dividiu o recreio deles, dos menores com os maiores**. Primeiro recreio que seria até o primeiro ano, depois seria dos meninos maiores. Eles têm, assim, esse **cuidado com os pequenos aqui**.

Professora Cristina: [...] **o mobiliário teria que ser um, e a tarde com crianças maiores teria que ser outro**.[...] Eu acho **que deveria ter um banheirinho só para eles**. Essa questão mesmo da infraestrutura, **um refeitório**, né? Não temos refeitório, **as refeições são feitas na sala de aula**. A gente acaba **improvisando**. **Para as crianças a gente sempre dá um jeito**.

**Professora Graça:** [...]eu **percebo diferenças de região** e percebo diferenças nas famílias. Por exemplo, eu dei aula muito tempo lá no Recanto das Emas e agora eu estou dando aula aqui no Cruzeiro. [...] lá no Recanto das Emas quando a gente vai reclamar fazer alguma coisa é o contrário **eles são parceiros**. A gente tem que tomar cuidado para falar porque eles fazem é bater, porque eles não querem que os filhos virem bandidos como os bandidos de lá. Então, a gente já conversa com calma porque eles fazem é bater **eles nem questionam**. **O professor falou tá certo!** [...]Então por aqui ( Plano) já é mais... entende? é mais

isso....já vai deixando a gente mais....Poxa! A gente tá tentando atividades para ajudar já vai deixando a gente mais assim..até triste mesmo. Triste que a gente tá tentando fazer o melhor, a gente tá tentando fazer o melhor.

**Professora Graça:** [...] **é perto da minha casa.** Eu vim direto do Recanto para a Asa Sul e da Asa Sul **vim aproximando e eu vim para essa daqui que fica do lado da minha casa.**

**Professora Antonieta:** [...] eu já vim buscar o **Centro de Educação Infantil** por ser uma **escola preparada para receber os pequenos**, ai já fiz essa opção porque aqui só tem Educação Infantil. São oito turmas de manhã e oito à tarde, metade de primeiro período e metade de segundo período.[...] **Quem trabalha dentro do Centro é completamente diferente.**

**Professora Antonieta:** [...] **a última prioridade da Escola Classe é a Educação Infantil**

**Professora Antonieta:** No Centro **tem banheiro na sala de aula**, e também dentro e adequado pra eles, **tem a brinquedoteca**, que não é a melhor do mundo, mas tem brinquedo, **tem espaço amplo, que eles podem correr, pular**, fazer o que tem que ser feito. Aqui a gente **tem aula de judô**, a gente tem um professor de Educação física, eles tem acesso quinzenalmente a um **tablet individual**, para cada um, então, tudo isso dá **suporte para fazer o trabalho**, hoje, graças a Deus eu não preciso dar uma folha para eles, e também você sabe, você precisa sistematizar, mas eu dou uma folha, dou, faço ali, mas **todo dia a gente tem saída para outro lugar, ou para sala de leitura, ou para o parque, ou para brinquedoteca, todos os dias eles tem uma atividade fora da sala de aula, então esse é outro mundo.**

**Professora Antonieta:**[...] só saio daqui realmente por força maior, mas **por escolha não saio**, porque a gente tem muito **mais condições de trabalhar bem, o planejamento é coletivo**, então todo mundo senta junto, são oito pessoas pensando o que vai fazer para o primeiro período, o que vai fazer para o segundo período, o que a gente vai... isso ajuda demais, você trabalhar sozinho, pensando, montando material, porque também tem isso, hoje eu tenho na minha casa um impressora boa, eu comprei jogos, é... a gente precisa confeccionar uma coisa, **todo mundo constrói aqui rapidinho** um jogo, rapidinho o jogo sai, você sozinho fazer é muito mais difícil, então **estar hoje no centro é infinitamente melhor, tem muito mais recurso, com certeza.**

**Professora Sueli:** [...] Mas vim de lá, mais **por conta do transporte**, a gente **não tem o auxílio financeiro para poder custear as idas e vindas.** Então, eu vim para cá e fui me **aproximando de casa.**

**Professora Sueli:** [...] ainda falta muito. Nós temos **só uma quadra** ali, vira e mexe os meninos se machucam, **não tem parquinho, brinquedos o GDF não dá.** A escola muitas vezes tem que se **organizar, vender alguma coisa, fazer um bazar ou alguma coisa para poder arrecadar fundos e comprar.**

**Professora Cida:** [...] O trabalho da Secretaria de Educação **aqui no Plano é mais prático, mais facilitado porque aqui as escolas da Educação Infantil estão voltadas para isso mesmo.** Então, você tem **vários recursos**, você tem aqui: **sala de leitura, tem a casinha, tem piscina tem parque, você consegue desenvolver os seus projetos dentro dessas desses ambientes de maneira bem lúdica.** Quando eu trabalhava **no Guará era mais difícil porque eu tinha que criar esses ambientes dentro da sala.** E para **conseguir algo eu tinha que pedir doação de brinquedo**, comprava imobiliários para colocar na sala. **Na Estrutural eu entrei numa escola que tinha acabado de inaugurar não tinha cópia, xerox, não tinha papel, não tinha cartolina, não tinha material para as crianças e não tinha lugar onde guardar os materiais.**

**Professora Melide:** [...] ambiente de leitura, uma **sala de leitura** como essa daqui que a gente chama de biblioteca, é muito bom porque tem três projetos que são desenvolvidos a partir daqui na escola. Todo projeto passa por aqui[...] Eu acho que aqui é uma das únicas que tem a **cozinha toda projetada pra criança**, tem bancadinha. [...] **empréstimo de livros** que já é mais um incentivo a leitura também. Ai tem projeto, tem um espaço de **brinquedoteca**, onde as crianças podem ter contato com vários brinquedos [...] tem a **piscina**, temos o projeto da cozinha que eles vão lá com receitas, temos um projetinho de informática também eles têm **contato com o computador**. Então, todos esses projetos favorecem a experimentação, a experiência, que a criança vá lá e faça. Tem um projeto de **psicomotricidade que acontece aqui no pátio, é pequeno, mas é o que nós temos e a gente aproveita bastante.**

**Professora Melide:** [...] **aqui no Plano a gente tem essa particularidade da Educação Infantil acontecer em lugares apropriados** e não na Escola Classe, lá elas reclamam do barulho das crianças menores. E Educação Infantil e barulho é a mesma coisa, não tem como tirar da frase.

**Professor Duarte:** **a infraestrutura, é um pouquinho ruim em relação ao piso né.** É isso que me incomoda, o piso, os corredores que ainda são aqueles blocos, aqueles furos bem fundos que **dificultam as machas das crianças.** As vezes uma criança cadeirante ou quando, um aluno que eu tinha no ano passado que tinha dificuldade de se locomover, infelizmente é uma coisa que transcende até a questão da direção, porque é muito recurso para isso e os recursos que a escola recebe, não daria para fazer nem  $\frac{1}{4}$ , sei lá, do que precisa.

**Professor Duarte:** **é uma região vulnerável.** Nós temos aqui a maior favela da América Latina, Sol Nascente e Pôr do Sol, que fica a metros daqui. Está aqui na quadra debaixo. Aqui nós temos essa quadra abaixo, logo a baixo é a Sol Nascente já.

**Professora Ilma:** Para a Secretaria de Educação é 28 alunos por turma... e **aqui na Ceilândia principalmente é o mais você vê, se for em escolas lá do Plano Piloto, são turmas com menos crianças**, você acha normalmente entre 10 e 15 alunos, mas **aqui na Ceilândia são turmas super lotadas.** Imagina 28 crianças de 4 ou 5 anos sem monitora, é um trabalho bem complicado, bem difícil, você tem que gostar muito realmente para poder ficar

**Professora Maria de Lourdes:** [...] **o espaço para Educação Infantil é restrito.** Então, a gente não tem... a gente tem **uma quadra só na escola e essa quadra tem que ser dividida para a escola inteira por todos os alunos da escola.** Então, a gente pode, por exemplo, ir **só uma vez por semana na quadra.** Se fosse numa escola maior com uma estrutura maior a gente poderia ter uma espaço maior para a Educação Infantil. A gente tem um parquinho que foi inaugurado na verdade esse ano, porque a gente não tinha e também é dividido para as outras turmas, então, fica com **espaço restrito.** **A criança fica muito dentro de sala de aula e esses espaços fora de sala são disputados por toda a escola.** Então, acaba que **a gente não tem espaço para fazer uma brincadeira,** uma diversificação a mais na aula. Então, eu **tenho que contar somente com aquele dia da semana para fazer aquela atividade dirigida e o resto da semana praticamente a gente fica em sala, dentro de sala de aula, então isso atrapalha um pouco.** Talvez se a gente tivesse um espaço maior mais recursos de materiais como bola e brinquedos que a gente também não tem muito ficaria muito mais interessante para eles e a gente faria um trabalho melhor.

**Professora Silvana:** Aqui tem **parquinho de areia, sala de informática,** tem **Aikido,** que você viu ali, tem **balé,** enquanto o Aikido está sendo aqui no pátio o balé está sendo na sala.[...] **O parque de areia é grande, tem muitos brinquedos.** Esse aqui é o parque alternativo, tem outros brinquedos para cá, quando eles vêm tem outros brinquedos, **nas salas de aulas tem muitos brinquedos,** você comparando com a Rede Particular, a rede públicas aqui, o Jardim de Infância da 312, não deixa nada a desejar, o apoio material também, **tem um depósito que tem muitos materiais,** o que geralmente na Rede Pública isso é mais difícil. **Aqui não.**

**Professora Marta:** eu falo que eu sou muito abençoada porque eu já caí numa **escola que foi o projetada para a Educação Infantil,** então a gente tinha **parque, tinha brinquedoteca.**

**Professora Marta:** não podiam fazer atividade no pátio porque **as professoras da Escola Classe reclamavam porque tinha que fazer silêncio,** às vezes ia brincar com as crianças no estacionamento e os professores reclamavam que ia jogar bola. E a gente sabe que a **criança da Educação Infantil precisa de espaço, precisa interagir com o ambiente de uma forma muito lúdica.** E se você está numa escola que você não tem essa estrutura para **receber essa criança de 4...5 anos, perde se muita experimentação a criança perde demais.** Então, eu ainda acho que **a infraestrutura ainda é um grande problema.**

**Professora Marta:** Lá é incrível! **É o sonho de todo professor da Educação Infantil.** Lá a gente tem uma **área verde imensa,** a gente até chama de floresta. Lá **tem muita árvore,** criança sobe em árvore. [...] **ali na floresta é um mundo.** Temos também o parque da árvore bem na frente da escola que é uma outra área que tem uma árvore que **as crianças podem subir e nesses parques a gente tem um kit que tem corda, peteca, bola, elástico e aí as crianças criam.** No parque da árvore, por exemplo,

<p>não tem balanço, mas as cordas que tem elas amarram na árvore e criam um balanço. Na entrada da escola, dos dois lados da entrada tem um corrimão e as crianças sobem ali e entram nas grades...é um mundo! Tem espaço! E <i>como a escola é para educação infantil então todas as áreas, o pátio coberto, oferecem uma série de atividades</i>. A gente tem a <b>sala de leitura, a gente tem uma sala multiuso que tem brinquedo, tem televisão tem o projetor e a gente pode colocar filme para as crianças</b>.</p> <p><b>Professora Marta:</b> nós temos o que a gente fala de <b>três parques</b>: o parque da floresta, o parque da árvore e o parque de areia. Então, <b>nesses parques as crianças têm uma hora por dia em um desses três parques durante a semana, todos os dias</b>. Fora isso, tem a <b>sala de leitura que uma vez por semana</b> tem uma professora que ela é readaptada que ela cuida dessa parte.</p> <p><b>Professora Raquel:</b> <b>Tanto o material quanto a infraestrutura não impactam no meu trabalho, porque a gente tem muitas áreas</b>.[...] tem esse muro aqui a gente fica aqui nesse <b>espaço livre</b>, a gente tem o <b>parquinho</b> que ele todo de borracha não é de areia e é <b>protegido do sol</b>, tem uma <b>piscina</b> também temos a recreação na piscina, tem uma <b>brinquedoteca</b>. Tem um pátio ali que a gente faz muitas atividades, tem o <b>pátio</b> do meio. Tem também aquela <b>área livre</b> que tem amarelinha, que a gente pode brincar de brincadeiras de roda, tem um <b>som</b> também que a gente pode usar, a gente usa na acolhida ou quando desejar. É uma escola pequenininha, só que a gente consegue utilizar bem todos os espaços, ela é bem planejada.</p>	
<p><b>Professora Eunice (9 anos):</b> [...] tentava sair para <b>vir para o Plano</b>, porque eu moro aqui, então era só para vir ficar mais perto, e nesse meio tempo eu casei, tive filho, aí a vontade cresceu mais ainda de ficar mais perto. E foi por isso que eu tentei sair de lá, porque queria vir para mais perto, mas antes era muito <b>difícil conseguir sair das Regionais para vir para o Plano</b>. Foram todos os anos tentando vir para cá.</p> <p><b>Professora Eunice (9 anos):</b> [...] fui <b>rezando para conseguir</b> uma escola de Educação Infantil.</p> <p><b>Professora Conceição:</b> Quando a gente entra na secretaria, <b> você não tem uma escola do plano para você trabalhar</b>, ai só era escola tudo distante, eu não sei onde é que fica assim e é difícil para minha a realidade, <b>não vai servir</b>.</p> <p><b>Professora Conceição:</b> [...]eu peguei para escola do Varjão, que é considerada do Plano, para poder conseguir trabalhar aqui no Plano, mas não cheguei nem trabalhar lá não.</p>	<p><b>14) Lotação nas escolas e escolha de turma</b></p>

**Professora Conceição:** [...]no início do ano, a gente se reúne para fazer a contagem de pontos. Essa contagem de pontos, vocês têm os cursos, que são os cursos de formação. A **Secretaria oferece**, mas você também pode **buscar por conta própria**. Tem os cursos que são credenciados, que tem que ser aceitos pela Secretaria. Porque **não são todos os cursos que a Secretaria aceita para contar ponto**. Tem a especialização, o curso de graduação, mestrado, então tudo isso, a sua pontuação vai se elevando. E também, **conta o tempo de serviço e o tempo de escola. Quanto mais tempo você tem na escola, também.**

**Professora Maria do Carmo:**[...] a Educação Infantil eram aquelas **turmas que as pessoas não queriam** justamente porque não tinham gratificação.

**Professora Maria do Carmo:**[...] Então, eu fui para o Varjão, entrei na remoção. O Varjão que já era regional do Plano Piloto. Não por causa da distância, que também era quase a mesma coisa, mas por ser **Regional do Plano** aí eu fui para o Varjão.

**Professora Maria do Carmo:** [...] comecei a procurar **escolas próximas a minha casa**[...]. E a minha filha ia ingressar na Educação Infantil também no ano seguinte. Então, eu estava procurando uma escola para eu ser **remanejada** e uma escola para ela poder estudar também. Abriu vaga aqui e eu vim.

**Professora Cristina:** [...] são as **turmas que sobram**. E como eu era nova sempre sobrou para mim. Sempre, sempre sobra, **as próprias colegas não querem**. [...] eu não fico preocupada, porque é um privilégio, **eu sou a terceira a escolher turma**, aí as meninas já falam: "isso não vale". **Eu sempre sou a primeira para escolher da Educação Infantil**, mas não deveria ser assim, **deveria ter maior procura, maior interesse**. Mas, eu acho que esse desestímulo já acontece mesmo.

**Professora Cristina:** [...] **é uma somatória**, eles contam primeiro quanto **tempo você tem secretaria**, aí você recebe uma pontuação. Quantos **cursos você fez, quantos anos você está naquela escola**, então cada um dos itens vai ganhando uma pontuação, Por isso que as meninas, que por exemplo, escolhe a turma especial ou escolhe alfabetização, elas têm que fazer muitos cursos durante o ano porque tudo isso ajuda elas na pontuação. E **Educação Infantil não tem briga**.

**Professora Graça:** [...] Eu já vi que na escola que eu fui já tinha vaga porque **ninguém queria**, então assim, sempre aonde eu ia eu via a que sobrava, porque **nem todo mundo gosta dos pequenos**, então, eu sempre ouvi dizer assim: ah menino catarrento... ah tem que limpar bumbum de menino... ah esses meninos que choram... então, **é o perfil assim de criança que nem todo mundo gosta**. Então, **sobrava e eu ia lá e pegava**. E assim também nunca gostei de alfabetização não, porque a briga é pelo BIA, eu gosto mesmo é dos pequenos, 1º e 2º período.

**Professora Antonieta:** [...] eu tive oportunidade de fazer **remanejamento**, eu já vim buscar o Centro por ser uma **escola preparada para receber os pequenos**, aí já fiz essa opção.

**Professora Sueli:** Sempre trabalhei com a Educação Infantil também, porque graças a Deus **sempre fiquei numa colocação boa e quem fica nos primeiros colocados ele ainda tem opção de escolher.**

**Professora Sueli:** [...] Eu sei que aqui na Ceilândia nós só temos um CEI. Eu tentei ir pra lá no **remanejamento**, mas lá é muita gente, **professores bem antigos** e eu não consegui ir para lá. Aí vim pra cá porque a escola é pequenininha, mas organizada.

**Professora Sueli:** [...] vim para cá e não ia atender Educação Infantil, eu decidi fazer o **remanejamento** porque “eu não vou pegar os meninos mais velhos não”. Saí e fui pro Setor O, fiquei um ano lá. A escola é muito boa também, mas lá são professores muito antigos de secretaria e **eu ficava lá na rabeira na fila** quando a gente ia fazer a escolha de turma. Então, **só sobravam os abacaxis e os pepinos**. E sobrou uma Educação Infantil para mim a tarde.

**Professora Cida:** [...] era Escola Classe, **e chega lá o que sobra sempre é educação infantil**. Então, **são sempre os novatos que pegam Educação Infantil. Assim que elas começam a ter tempo de serviço elas começam a pegar a BIA porque tem a gratificação de 600 reais e quando não conseguem eles vão para os meninos maiores**. Então, ninguém quer Educação Infantil e dava para quem era novo.

**Professora Melide:** [...] Eu entrei em junho e peguei a **turma que estava disponível né, eu estava entrando na secretaria**. E a turma que eu peguei já tinha tido outros professores, aí eu tinha que ver **quais as escolas tinham vagas disponíveis**, quais tinham professores aposentando. **Hoje eu posso escolher e escolho Educação Infantil sempre.**

**Professora Ilma:** Quando a gente faz o concurso que a gente chega não tem realmente muitas opções porque você vê que as primeiras turmas já foram escolhidas, então **você fica para aquelas carências que ficaram, que sobraram e ai nesse caso tinha a turma de Educação Infantil** e me mandaram para a turma de Educação Infantil, só que eu gostei, e ai como eu gostei muito no ano seguinte eu queria ficar na educação infantil e ai no outro ano, ai começou a virar uma escolha pessoal minha mesmo.

**Professora Maria de Lourdes:** [...]Eu fico pensando: ai meu Jesus, **será que vai sobrar Educação Infantil?** Tanto que tem o BIA, eu tive oportunidade de pegar o segundo ano, terceiro ano, mas **o meu o meu negócio é Educação Infantil**, não adianta, eu não já tentei, mas assim eu sempre volto.

**Professora Silvana:** A minha expectativa na hora foi de susto, eu fiquei assustada, porque **a tendência são as pessoas não pegarem Jardim. Jardim ninguém quer, é muito difícil**. E para mim foi bom.

**Professora Clara:** Não é fácil vir pro Jardim, não é fácil conseguir vaga no Jardim. [...]naquela época era muito difícil você vir para uma Regional boa de trabalhar. [...] eu queria vir para o Plano porque lá no Guará só tem um Jardim de Infância. E para eu vir para o Plano eu tive que pegar Um Centro de Ensino Fundamental da Vila Planalto. E aí eu fiquei lá um ano lá tinha quatro turmas de educação infantil, peguei uma delas e aí o 2º concurso de remoção que eu fiz dentro do Plano, porque aí eu fiz o interno eu vim para cá. Agora está muito mais fácil, as meninas que entraram nos últimos concursos... porque tem muita gente aposentando.

**Professora Eliana:** A minha turma mesmo, foi uma turma que sobrou, ninguém quis. Esse ano eu tenho uma autista laudada, uma menina, então assim, foi o que sobrou e eu peguei como desafio. Todo ano eu pego, eu gosto muito de trabalhar com crianças especiais e, na educação infantil você vê que a aceitação é bem melhor, elas são bem mais acolhidas pelos colegas, então, é bem interessante mesmo.

**Professora Raquel:** [...] como eu fui chamada em Dezembro, eu comecei no início de Janeiro. Aí eles falaram: como você entrou agora e não tem professor nenhum nas escolas você pode escolher qual escola que você quer, por enquanto, depois você vai ser devolvida. Aí eu dei uma volta aqui com meu marido para ver e ele disse “aqui está nas primeiras quadras, melhor que a gente vai chegar aí você já desce, fica próximo também das terapias do nosso filhinho. E eu olhei e decidi: vou ficar nessa escola aqui. Eu fiquei aqui e fui devolvida. E eu não sabia se voltaria para cá. Já tinha conhecido as pessoas, já tinha gostado da escola, já tinha conhecido a diretora e eu fiquei esperando, quando chegou na minha vez tinha lá uma pessoas que fica anunciando onde tem as vagas. E a pessoa falou que tinha na 314 Sul e eu disse: Quero! Deu tudo certo, foi uma escolha minha a Educação Infantil e vir pra cá.

**Professora Raquel:** se eu puder escolher eu vou ficar no Jardim de Infância.

**Professora Eunice (9 anos):** [...] a gente **não tinha apoio da direção, não tinha apoio dos pais**. A coordenadora se esforçava ao máximo, mas o que dependia dela, ela fazia [...] eu via as professoras e eu correndo atrás porque se fossemos usar somente que a escola disponibilizava para a gente... a gente então tinha apoio. Eu sentia essa **falta, também, de apoio pessoal**.

**Professora Conceição:** Eu acho importante, que a gente tivesse um **Orientador Educacional**, era mais um **suporte** para as próprias famílias, porque a gente vê as famílias também diferente. Nós estamos com a realidade de família com uma desestrutura familiar. Quando há uma separação, a gente vê que **reflete aqui na escola. E a gente não tem um suporte** também para as famílias nesse sentido.

**Professora Conceição:** A Psicóloga desde o ano passado, que ela está de licença. E mesmo assim, eles dão uma demanda enorme para elas e tem de atender várias escolas. Então, essa equipe poderia atender duas escolas ou então até mesmo uma escola, uma escola grande como é a demanda da escola classe. A equipe seria uma para aquela escola, não para dividir entre as escolas. Então, eles fazem essa divisão e isso **dificulta também, a gente fazer um trabalho de qualidade**. A sala de recurso está aí, tinha que ter um profissional e **não tem nenhum**, eu não sei o porquê. Está aberta a carência. [...] todas essas questões que demanda da sala de recurso e que termina sendo prejudicada, porque nós estamos dependendo de outro profissional, que já é de outra escola e está aqui quebrando o galho.

**Professora Conceição:** [...] ter o apoio também da equipe gestora. Aqui nós temos uma equipe bem bacana, que já anda bem, porque já é bem bastante tempo. Já está *alinhadinha*.

**Professora Maria do Carmo:** [...] os **recursos humanos**, todo mundo, porque quando falam que é em equipe, **é equipe mesmo**. Aqui os **servidores, a merendeira**, o carinho que eles tratam as crianças, você vê que é em benefício para as crianças, que tudo é pensado para eles mesmo. E **tudo o que eu preciso eu recebo**. Facilita o trabalho e eu **tenho um grupo dos pais dos alunos**. [...] semana passada, fizemos a receita de massinha, e eu precisava de farinha de trigo, óleo, então eu peço também para os pais contribuírem. Então, isso facilita. Se fosse lá, no CAIC de Paranoá, eu já pedi farinha de trigo, foi difícil pra eles. Então isso é **um facilitador**. É um **impacto positivo**.

**Professora Maria do Carmo:** Eu tenho um aluno com Síndrome de Down, mas pode ser doze, dito normais e mais três alunos especiais. Eu já tive 32 crianças, **sem monitor, sem ninguém** [...] Hoje até 3 especiais é 15, no máximo são três. Eu tenho uma **monitora para ficar só com esses alunos**. Como eu só tenho um, ela só fica com esse aluno. Na **Educação Infantil, o monitor fica em sala de aula**.

### 15) Apoio (ou falta de) pessoal

**Professora Cristina:** [...] **não tem monitor**, porque, eu acho, que uma boa seria ter uma monitoria, pelo menos uma para lição, são cinco turmas de manhã, para estar dando um apoio. **Ela dá uma assessoria**, uma monitoria, porque **não tem como acompanhar cada criança [...]** esse ano, eu tenho um menino que ele tem necessidades especiais, aí a turma tem 15 crianças, por conta dele, e **tem direito a monitora**. [...] Se a turma tiver dois ou até três alunos especiais só tem direito a um monitor. **Até três é um monitor**, e aí quatro já não fica na mesma turma.

Professora Graça: [...] eu tenho 24 crianças se eu saí da minha sala para buscar seu filho os 23 vão ficar sozinhos, **não tem monitor**. E você que tem que conversar com ele na sua casa, você que tem que me ajudar com seu filho, até porque o que você me falou se ele já tem esse probleminha no braço ele vai fugir ele vai para o parquinho, **se acontecer alguma coisa com ele eu vou ser a culpada**.

**Professora Antonieta:** [...] **falta de suporte**, no sentido da gente **não ter uma pessoa, um monitor que auxilie** a ir ao banheiro, porque por mais que eu não limpe, não faça esse cuidado direto, precisa estar ali auxiliando, que auxilie com sapato, **que auxilie com o material**.

**Professora Sueli:** [...] eu estava com estagiário em sala e ela me fez a seguinte pergunta: **Você queria uma outra monitora? Falei: Era meu sonho!**

**Professora Maria de Lourdes:** Esse ano **só tem direito a monitor quem tem crianças com alguma síndrome, alguma criança especial**. Ano passado a gente conseguiu dois monitores, por exemplo a minha sala tinha dois alunos especiais e eu tinha dois monitores. Esse ano não, **esse ano mesmo com meus dois alunos especiais eu só tenho um monitor**. E aí esse monitor tem que se dividir para atender esses dois alunos. Mas **uma sala normal, que não tem nenhuma criança especial, não tem monitor**. Então as **minhas colegas tem 28 alunos dentro de uma sala, 28 alunos de 4 anos e de cinco anos sem nenhum monitor. É muita criança para pouco o professor**. E às vezes isso atrapalha bastante no desenvolvimento. **Se tivesse um monitor, que eu acho que seria certo na educação infantil até porque às vezes o professor precisa ir ao banheiro, ele precisa pegar alguma coisa, ou se já levou as crianças ao banheiro aí uma criança tem alguma necessidade especial que você tem que leva-la sozinha**. Você deixa a turma toda e leva essa criança. Como é que você faz? E aí **tem que fazer mágica**.

**Professora Silvana:** Mas é **puxado**. Eu acho que com 24 crianças, **se tivesse um monitor realmente fixo, eu acho que não seria tanto problema**

**Professora Silvana:** acho que a maior dificuldade é de ter, realmente, **uma pessoa que auxilia o professor na sala de aula com essa quantidade de crianças, porque realmente, você tem que dar atendimento a uma criança, você tem que largar 23**.

<p>Professora Marta: <b>É puxado</b>, porque na Educação Infantil você <b>não tem recreio</b>. Você tem que rebolar. São <b>5 horas seguidas, não tem quem fique com as crianças, a gente fica direto. É desumano</b>. Na hora do lanche das crianças a gente leva uma coisinha e belisca ali junto com eles, não tem quem fique com as crianças. São 5 horas seguidos aqui na secretaria.</p> <p><b>Professora Raquel:</b> [...] <b>essa escola tem muito suporte</b>. Da diretora, da coordenadora, então eu <b>me senti muito muito confortável</b>. Eu não sei como é em outras realidades, mas nessa escola...é só questão de adaptação mesmo, que eu vim de um lugar para o outro, mas me sinto muito tranquila, muito mesmo. Eu vi que <b>as professoras são muito dedicadas, comprometidas, ajudam, são solidárias, a coordenadora é maravilhosa a diretora também</b>.</p> <p><b>Professora Raquel:</b> A gente <b>não tem um auxiliar</b> que eu acho que como são crianças pequenas, <b>a gente não consegue dar atenção em cada mesa</b>, para criança, que é um diferencial. Mas a realidade da escola pública é essa, que é <b>um professor sozinho dentro da sala aqui</b>. Aqui nessa escola como a sala é pequena tem menos alunos, então <b>a gente ainda consegue...</b> a gente ainda consegue.</p> <p><b>Professora Raquel:</b> <b>se eu preciso sair eu peço para alguém ficar um pouquinho</b>, peço para a coordenadora para alguém da portaria ou para alguém auxiliar da limpeza. “Fica um pouquinho com minha turma para eu ir ao banheiro”, é assim, <b>essa é uma dificuldade pra gente que é sozinha</b>.</p>	
<p><b>Professora Conceição:</b> [...] a gente não espera só a verba da secretaria. Por que a gente mantém a manutenção em dia dessa escola, porque nós fazemos as nossas rifas, durante três vezes ao ano, e com elas, nós temos de 3.000 a 4.000 reais.</p> <p><b>Professora Cristina:</b> [...] aqui <b>a gente faz sempre aquelas vaquinhas</b>, compra tinta de impressora, compra copo, compra pó de café, <b>compra tudo, rola uma caixinha</b>. Então a gente acaba que ameniza, porque vai lá, a coleguinha, o marido trabalha na editora, pega umas agendinhas e dá pra quem não tem, <b>a gente acaba suprindo</b>. Aí o menino não tem caderno, você vai lá e compra caderno, e assim que funciona</p> <p><b>Professora Graça:</b> [...] a gente dava o dinheiro do bolso. Quantas e quantas vezes eu tirei dinheiro do meu bolso para comprar material, para comprar lembrancinha. Então, muitas e muitas vezes a gente comprava E.V.A pra fazer lembrancinha para as crianças no Taguacenter.</p> <p><b>Professora Graça:</b> [...] até aqui no Plano. Às vezes acaba não dá para comprar e aí <b>a gente imprime em casa</b> e quantas e quantas vezes.</p>	<p><b>16) Gastos próprios com a profissão</b></p>

**Professora Graça:** [...] **resolvo tudo, eu tiro do meu bolso, eu compro.** Lá no Recanto das Emas uma vez eu comprei bola para as crianças **enchi meu carro de bola.**

**Professora Antonieta:** que a gente acaba tendo que produzir material em casa, improvisar muita coisa, **fazer muita coisa do seu bolso para que a coisa aconteça.**

**Professora Sueli:** [...] e pra gente não ficar à mercê disso, muitas vezes **a gente acaba desembolsando como eu tenho feito sempre,** pra não ficar muito falha nas aulas, não ficar faltando brinquedos e recurso **tem que comprar.**

Professora Sueli: [ ...] **muitas coisas eu tenho que fazer em casa** e é uma das falhas também que o GDF poderia nos passar, como tinta colorida para impressão **faço por minha conta,** porque eu tenho esse defeito. Eu sou muito detalhista, muito perfeccionista mesmo, então assim, o que é preto e branco e eu não gosto eu **levo pra casa e faço colorido...** fica mais bonito e chama mais atenção dos meninos.

**Professora Cida:** [...] **comprava o material das crianças,** comprava brinquedos, **comprava tudo com meu dinheiro** e comprava armário para guardar isso porque tinha que trancar para ninguém levar. E aí era **muito mais difícil!**

**Professora Melide:** E não é só o fazer, **você compra coisa,** você tira da sua família, rouba de casa para a escola né? **Você traz muita coisa de casa para a escola,** você traz as vasilhas para fazer experiência com as crianças, você compra material. Ontem mesmo eu fui ajudar um a professora e ela falou: **comprei esses papéis.**

**Professora Juliana:** **Direto eu compro coisas com meu dinheiro,** por exemplo, estou precisando de pedrinhas, eu vou lá e compro. Ou estou precisando de prato de papel, vou lá e compro. **Meu marido vive brigando comigo. Na páscoa eu gastei 200 reais,** porque eu fiz ovo de páscoa com eles e dentro colocamos um brigadeiro. E eles que fizeram a parte do chocolate, de gelar, de ver chocolate líquido depois sólido e agente já aproveita e trabalha os estados da água. Ficou 200 reais essa brincadeira de forminhas, chocolate...**É o nosso dinheiro.** Dia das mães se precisa de uma tinta diferente, se pedir, até vir, já passou aí eu vou e compro. Acaba que todos os professores põe muito a mão no bolso. **Na gincana não sei nem quanto que eu gastei ajudando lá.**

**Professora Ilma:** [...] **a gente também tem que comprar do nosso bolso,** porque as vezes você quer fazer um jogo, a eu quero fazer um jogo, mas para aquele joguinho durar eu tenho que plastificar e aí as laminas de plastificação são caras, aí já fica difícil para a escola de oferecer para todo mundo, aí eu **acabo tendo que comprar do meu bolso.** Para eu imprimir, a maior parte do meu material pedagógico, porque eu uso a tinta colorida, da impressora, aí é complicado também para a escola siar oferecendo

tinta colorida para todos os professores , de uma escola grande como essa, então **acaba que a gente compra do nosso bolso, algumas coisas a gente tem que gastar.**

**Professora Maria de Lourdes:** Hoje em dia **a gente tira muito no bolso.** Eu  **tiro muito do bolso para material didático.** Semana passada mesmo, essa semana  **eu comprei uma lousa mágica para eles,** uma para cada aluno, porque assim, a gente mostra brincando na educação infantil e quando eles têm o material completo, eles têm mais gosto, mais graça para fazer. A gente não tem tanto patrocínio, a gente não tem verba para fazer esse tipo de coisa. E o nosso salário também não é alto, por isso que eu te falo a gente tem que ter amor, porque **a gente acaba gastando do bolso.** Xerox, folha não tem e quando tem é estipulado uma cota mensal, uma cota semanal. Geralmente todas as escolas são assim. E às vezes você quer fazer uma outra atividade diferenciada que aparece naquele momento, uma coisa colorida, uma historinha colorida e você não tem acesso. Então,  **você acaba tirando do bolso** para poder fazer fora, para achar coloridinho, porque na Educação Infantil o que chama atenção é o colorido, é o personagem que ele gosta para você prender a atenção. E a gente não tem isso na escola e aí **acaba que a gente tem que tirar do bolso.** Isso é a parte que me deixa um pouco triste, chateada com a profissão, mas que não me desmotiva de fazer o meu melhor.

**Professora Eliana:** [...] **de vez em quando a gente compra mesmo, do nosso bolso, eu compro muita coisa para os meninos.** **Eu compro muita coisa** para eles, por exemplo, às vezes tem um aluno que não tem, por exemplo, um caderno. [...] aí uns quatro aparecem sem caderno, e para ele não ficar sem **a gente vai lá compra** e incentiva para que ele possa adquirir esse cuidado.[...]às vezes **eu peço doação,** eu vou lá na minha família e falo: "Ô gente alguém está querendo doar um caderno, fazer compra, compra um caderno, **põe nas compras e traz para mim**". **Minha tia doa muito, minha mãe compra,** eu vejo como um ato de caridade, né? Tem que fazer de coração aberto, não esperando nada em troca.

**Professora Eunice (9 anos):** [...] uma grande oportunidade que a Secretaria de Educação nos dá, é a questão da **jornada ampliada.** A gente fica um período em sala de aula e tem outro período, esse aqui, para a gente combinar, pra gente planejar, para a gente preparar as nossas aulas. Eu acho isso um **ganho**[...]a gente recebe para estar aqui trabalhando nesse período, planejando a sua aula. **E é um tempo importantíssimo!**

**Professora Cristina:**[...] a gente sempre tá sentando, fazendo **planejamento coletivo,** para você ver, as unidades didáticas, sentam, defini, aí a gente separa o material.[...]o planejamento é muito bom, tem planejamento, a gente tem **muita flexibilidade para poder fazer o trabalho.**

**Professora Cristina:**[...] a qualidade de ter horário para coordenar é outra coisa, você tem tempo para estar... onde é que a gente teria esses momentos de estar ali sentando, definindo as unidades didática. E é tudo, se você for olhar ali é tudo muito minucioso, entendeu?[...] E muitas vezes, **o tempo que a gente trabalha aqui ainda não é suficiente**, ainda tem que **ir para casa complementar**. Mas que já estão de olho nela, né? Vai ser um prejuízo tremendo, porque cinco horas em sala de, se você for bem ver é muito tempo. Você tem que ter ali... dá para fazer muita coisa, mas **você tem que planejar muita coisa também**, não dá para você ficar ali achando que vai ficar brincando cinco horas, que **ninguém nem consegue ficar brincando**.

**Professora Cida:** [...] Ah mas você tem duas folgas. **Eu não tenho duas folgas eu tenho duas coordenações externas e que eu uso para produzir material sempre**. Então, eu **fico em casa fazendo coisas** e meus filhos lá e eu não posso brincar com os meus filhos naquele momento porque eu tenho que produzir material para dar aula. E eu vejo isso muito nas minhas colegas também, daqui desse Jardim. **A gente utiliza realmente o horário de coordenação externa para a escola**. E a gente vê que **os governos sempre tentam derrubar as coordenações externas**. É tão sem noção, eles tinham que vir para cá e passar uma semana, só uma semana só, para conseguir entender.

**Professora Melide:** [...] no Distrito Federal a gente tem o **momento de coordenação** aqui e ele bem ele é bem utilizado. Tem dia que a gente fica ali, todo mundo planejando em grupo, tem os dias das coordenações individuais e aí você vai atender as duplas, os parceiros daquele série, os planejamento dos projetos das turmas, então, em questão de segundos e quando você vê já passou, **porque não entra na turma de Educação Infantil só com seu corpinho você tem que levar um monte de material já planejado, por mais que o aluno vai fazer tem que levar o material para fazer**. Então, depois **tem a parte dos registros, colocar nas pastas, nos cadernos, colocar etiqueta para falar com o pai o que foi feito, tudo que ele fez hoje. Tudo isso ele faz onde? O professor de Educação Infantil fica 24 horas como na charge do cérebro: Ei, tá acordado? Mesmo sendo organizado, cumprindo o horário certinho na Escola, saindo no horário certo, eles levam trabalho burocrático de preencher diário, preencher registros, fazer os planos. Mesmo que tenha feito no horário da coordenação, aí depois vai ter que estruturar no seu caderno**.

**Professor Duarte:** porque a coordenação, você é obrigado a cumprir 1/3. [...] você não tem esse contato, às vezes na hora do almoço, na hora de ir embora que uns pegam carona, conversam mas sentar, planejar, pegar o currículo, o que você tem de material, o que você tem para trabalhar, qual a dificuldade do aluno, será que ele vai alcançar isso que estamos propondo, **isso é muito bom**.

**Professora Clara:** nós só temos **um horário de regência** embora sejam 5 horas, a gente **tem todo o período da tarde de coordenação para preparar o nosso material**. Então, **não tem mais aquele massacre que o professor quando está descansando está carregando pedra**, leva tudo para casa.[...] acho que **o maior benefício da secretaria de educação e você ter a jornada ampliada é você atuar um horário e ter o outro horário para você preparar as suas atividades**

**17) Jornada de trabalho ampliada**

<p><b>Professora Conceição:</b> [...] as <b>nossas verbas não chegam em dia</b>. Esse ano, eu não sei nem se recebemos alguma verba até agora. Quer dizer, se nós não tivéssemos essa preocupação de estar fazendo essas <b>rifas</b>, de estar atrás e conversando com os pais e os pais tendo a <b>APM</b> e eles vão contribuindo. Como que a gente ia estar né? Então, essa questão das <b>verbas não chegarem em tempo hábil para escola é uma dificuldade imensa</b> para o bom desenvolvimento das atividades da escola.</p> <p><b>Professora Maria do Carmo:</b> [...] parece escola particular, e a qualidade. Eu acho que é a <b>qualidade que tem aqui do espaço físico, de material, o pessoal, os cursos que oferecem</b>.</p> <p><b>Professora Cristina:</b> [...] a gente <b>sempre está fazendo eventos</b>, material de consumo não nos falta. Pincel, esse material de apoio, livros didáticos, ela sempre está indo nas feiras, compra livro para gente de história. É, material realmente para trabalhar nos grupos, bambolê, corda, todos esses materiais <b>a gente tem por conta dos eventos que a gente sempre faz</b>.</p> <p><b>Professora Cristina:</b> Agora o nosso, assim, pedagógico mesmo, aquele lá didático, se você precisar de fazer um circuito, de ter <b>material tem</b>, papel, <b>essas coisas básicas</b>...pincel, essas coisas, apagador, <b>básico</b>.</p> <p><b>Professora Graça:</b> Então, quem vai fazer isso? E se a <b>impressora da escola não estiver legal</b> como que vai fazer? Vai <b>imprimir na sua casa?</b></p> <p>Professora Antonieta: [...]você chega numa turma, <b>você está sozinha</b>, você <b>não tem suporte</b>, nessa escola que eu trabalhava <b>o planejamento não era coletivo</b>, [...] porque o número de crianças muda, a estrutura da escola muda, <b>você precisa ficar muito mais de sala de aula com a crianças</b>, você acaba precisando utilizar muito mais o <b>suporte de papel para conseguir fazer alguma coisa</b>, então essa foi minha maior dificuldade, entender como <b>trabalhar com tão poucos recursos</b>.</p> <p><b>Professora Cida:</b> [...] entrei na turma de 4 anos. Aqueles meninos não paravam sentados, tinha 30 crianças, correndo, <b>não tinha um brinquedo, não tinha nada para Educação Infantil, era só xerox</b>.</p>	<p><b>18) Verbas e recursos materiais</b></p>

**Professora Cida:** [...] você precisa de material e **a verba não saiu** e aí a gente tem que fazer **bazar**, a gente tem que fazer gincana para poder ganhar dinheiro, a gente essa semana fez dentro da gincana alguma coisa para ganhar dinheiro para a APM( Associação de Pais e Mestres), porque tem sido **a APM que tem bancado a nossa escola desde o início do ano**. É uma **contribuição voluntária** que não pode ser cobrada de maneira alguma dos pais, de 40 reais, em torno de 30% dos pais pagam, o restante não. Esses 30% estão pagando pela qualidade da educação está dando para a escola inteira porque **eles estão pagando pelos materiais que a gente usa todos os dias**.

**Professora Juliana:** a gente parcela formatura desde o meio do ano e acho que ficou 20 reais por mês e deu 100 reais em cinco meses para a gente poder fazer as coisas porque senão **a gente não tem dinheiro para fazer as coisas né?** E a gente faz tudo ali na ponta do lápis e **faltou dinheiro**, a **APM teve que entrar com dinheiro**.

**Professora Juliana:** Acho que foi criado uma cultura de que a gente tem que arregaçar as mangas e ir atrás do que a gente quer. Então, quem entra já entra nisso e a nossa escola é pequena. **E tem verbas que vem para a escola e já são destinadas pra recurso capital, para bens**. E eu acho que o ideal, ideal mesmo seria...é que a nossa escola tem a APM, que é a associação de pais e mestres, o ideal seria que essa taxa mínima, que é por aluno, hoje na escola é de 30 reais, se todos alunos pagassem a APM todo mês a gente tinha recurso para fazer muito mais coisa e a gente nem precisaria fazer festa, só que não existe isso. Menos de 20% das pessoas pagam, de 120 famílias e os professores também pagam. Então, se todo mundo pagasse, vamos ver 30x120 daria 3.600 por mês para gente. Numa festa que a gente faz e a gente se mata tem em média 9.000 reais, como foi essa festa junina e as outras dão 6.000 reais. É uma quantidade grande de dinheiro, mas e se entrasse APM todo mês? Não entra nem 500 reais por mês, não entra. Então, assim se tivesse um recurso mensal nas escolas de acordo com o número de alunos...Eles fazem esse cálculo de quanto cada escola tem que receber, para receber tem que ter não sei quantos alunos, mas eles não veem a realidade dentro da escola. **Quebra uma maçaneta da porta, é lâmpada que tem que trocar. A gente está com problema seríssimo na caixa de água, já tem um tempão. A nossa escola quem construiu foi o Banco Central. A nossa escola tem 42 anos e a nossa caixa de água também**. Então, assim, esses dias o esgoto estourou e a gente não estava esperando fazer essa obra. Subiu por causa das raízes das árvores e a gente teve que quebrar tudo atrás das salas e fazer o piso inteiro. Isso custou se não me engano 8.000 reais, uma coisa dessas. E a gente pagou uma parte com o que entrou de PDAF e **a gente vai pagar o restante com o dinheiro da festa**. E tem a caixa para ver e **a gente não tem recurso para fazer tudo isso, pra fazer essas coisas de emergência, esse dinheiro da festa a gente destinou pro parquinho das crianças, porque os brinquedos estão quebrados e isso é perigoso, esse plástico quando ele quebra se entra ali na pele é complicado, ainda mais que a gente tem criança especial, então, isso é uma questão muito chata nas escolas, porque tudo que você quer fazer não tem dinheiro**.

**Professora Juliana:** A escola não tinha recurso nenhum, APM não entrava nada, nada, nada, zero. **Só tinha duplicadora, não tinha xerox**. E o dinheiro anual que entra era muito pouco.

**Professor Duarte:** a escola me oferece **muitas facilidades em relação a jogos, equipamentos**, ali mesmo nós temos o **equipamento de circuito psicomotor completíssimo**, sabe, muito bem conservado, tem outro lá fechado dentro do depósito, então, **a questão de materiais aqui ela é bem rica nesse sentido.**

**Professor Duarte:** A gente tem um **depósito ali riquíssimo**, que você entra e você fica pirando nas coisas que ele tem. Você vai tirando com medo de não dar conta de não utilizar o que você precisa utilizar. Mas em relação a materiais **a escola tem bastante e oferece. Se não tem você solicita e a escola providencia.**

**Professora Juliana:** No ano que eu entrei, foi o primeiro ano que teve a educação infantil nessa escola, então a gente não tinha um parquinho bom, a gente não tinha brinquedo para brincar com os meninos, não tinha material pedagógico, então assim, **era um desafio muito grande trabalhar na educação infantil sem material nenhum.** Eram 5 horas com as crianças dentro da sala de aula sem ter material sem ter as coisas, e aí ao longo dos anos nos fomos conquistando isso, nós mesmo professoras pedindo, a direção correndo atrás, então hoje a gente já tem um parquinho, hoje tem sala de vídeo, uma televisão que a gente possa levar para a sala para por exemplo, passar uma música, coreográficas de danças para fazer com as crianças que antes a gente não tinha, e, a gente tem brinquedos que a gente mesmo pede para os pais, aí a gente monta em cada sala o cesto de brinquedos e material pedagógico na coordenação **hoje a gente tem uma parte assim de armários, mais ou menos como essa aqui, cheia de material sabe, de dominó, quebra cabeça, bloco lógico, sacola de brinquedos de encaixe, então a gente tem bastante material hoje, mas foi uma conquista.**

**Professor Duarte:** **a gente trabalha com os eventos** mesmo, que a escola propõe, dia da família, festa da cultura, festa junina e aí **consegue levantar uma grana para pagar aquilo que o Estado não oferece ou não oferece de imediato.** A escola atualmente está instalando câmeras, está instalando um sistema de segurança melhor nos muros, porque é uma escola muito invadida, muito roubada, arrombada.

**Professor Duarte:** **só tem um computador aqui na sala dos professores** e eles liberam para você fazer, uma ou duas manhãs para você fazer em casa, porque infelizmente, a escola não te dá esse recurso para você fazer, sei lá, imagina, 20 professores aqui precisando e **só tem 1 computador na sala dos professores.** Aí não dá ne?!

**Professora Ilma:** [...] ter um simples bambolê, ou bola, ou cesto, a gente tem cesta de basquete que você pode transportar de um lugar para o outro, então tudo isso faz muita diferença, e aí **você sente que o seu trabalho tem uma qualidade maior**, e aí te dá **vontade de trabalhar mais.** É claro que quando você pensa assim eu não estou fazendo um trabalho bom aquilo vai te desanimando, a sua tendência é querer largar, **quanto mais estrutura você tem, quanto mais material você tem e mais qualificado fica o seu trabalho mais vontade você tem de trabalhar e permanecer naquilo.**

<p><b>Professora Clara:</b> são escolas realmente <b>modelos</b>...aqui <b>não falta material, não falta recursos, os pais participam</b>, as equipes gestoras de todos os jardins são extremamente comprometidas. Então, assim a gente <b>tem todo suporte para fazer um bom trabalho diferente das satélites</b> que se o professor não se virar não tem nem um giz de cera para desenhar, porque os pais não participam, o poder aquisitivo é muito baixo e aqui no Plano a gente recebe criança das satélites. A nossa escola recebe muitas crianças do Paranoá, do Itapuã Samambaia, Luziânia, Valparaíso. Os pais preferem pagar o transporte e oferecer uma escola melhor. Então, assim... mas são pais comprometidos que participam da Associação de Pais e Mestres, que tudo que a gente pede eles mandam, que trazem material, talvez não o melhor material, mas o que eles podem doar. Então, <b>o suporte para trabalhar na Educação Infantil no Plano é muito diferente das satélites.</b></p> <p><b>Professora Clara:</b> Tem umas verbas e a <b>APM, a verba do PDDE e do PEDAFA, mas não é suficiente</b> a aí tem a Associação de Pais e Mestres. A participação esse ano está muito fraca, a crise do nosso país vem diminuindo cada vez mais a participação. <b>O valor estipulado é 50 reais</b>, mas o pai pode contribuir com o valor que ele quiser, só que a gente trabalha a importância dele doar qualquer valor, porque a gente a gente sabe que todo mês a gente vai ter aquele... vamos supor 10 reais daquele pai. E aqui na escola <b>os professores também pagam, porque a gente também usa escola, a gente acaba que come a merenda, a gente toma café. Então, a gente ajuda nesses gastos.</b></p> <p><b>Professora Eliana:</b> Em relação aos recursos, eu <b>acho que a gente tem muito mais recurso do que a gente tinha antes.</b> Assim, para trabalhar, recurso material mesmo que eu falo. Antes era tudo muito regrado e <b>hoje em dia a gente tem uma infinidade de coisas para trabalhar e por vezes a gente nem dá valor.</b></p> <p><b>Professora Raquel:</b> com relação a material nessa escola não deixa a desejar. As famílias trazem e se a gente pedir a coordenação também nos fornece. Então, quanto a material é tranquilo.</p>	
<p><b>Professora Conceição:</b> Eu acho que se você assumiu, se está aqui, você é um profissional! E então você tem que trabalhar e <b>fazer seu trabalho direitinho, independente do salário que você ganha.</b> Porque quando você fez essa escolha, <b>você já sabia que não iria ganhar um salário igual ao do STJ ao TCU.</b> Não ia, você fez o concurso para secretaria, então você tem que estar consciente dessas questões</p> <p><b>Professora Maria do Carmo:</b>[...] a Educação Infantil eram aquelas turmas que as pessoas não queriam justamente porque <b>não tinham gratificação.</b></p>	<p><b>19) Salário e Plano de Carreira</b></p>

**Professora Cristina:** [...] **desanima a falta da gratificação.**

**Professora Sueli:** [...] Escolher **dar aula na Educação Infantil não é difícil**, porque a maioria dos professores...pela **Alfabetização ter uma gratificação** que dá um auxílio entre 500 e 600 reais, o pessoal briga querendo.

**Professora Sueli:** [...] **o nosso salário mesmo já tem 4 anos que está congelado** e com direito ganho no governo do Agnelo nós tivemos uma parcela ainda para o governo repassar pra gente e **não foi repassado**. Uma parcela, **imagina os outros que a gente ainda tem que lutar.**

**Professora Melide:** [...] **se for pensar no salário não fica**, porque você vê que outro serviço que não faz muita coisa você não precisa dedicar muito tempo e você tem tempo de viver. **Quantas vezes eu cheguei às 7:30 e sai às 6 horas? Não existe hora extra na Secretaria de Educação**, mas se a gente não faz aqui a gente faz em casa, não tem como não fazer hora extra na educação infantil, não tem como.

**Professora Melide:** [...] **em termos de salário não estou terminando satisfeita.**

**Professor Duarte:** a questão salarial eu fiquei bem frustrado mesmo e falo isso para todo mundo, porque o sonho de todo mundo de lá (Goiás) é vir para cá porque acham que vão chegar aqui e ganhar rios de dinheiro. E eu cheguei aqui e **ganho até hoje menos do que eu ganhava lá.**

**Professora Ilma:** Estamos bastante tempo **sem ter nenhum reajuste no salário**. E **o preço de tudo sobe e o seu salário não sobe**, então você começa a sentir mal nesse sentido, financeiramente **você não se sente recompensado como deveria, é isso.**

**Professora Maria de Lourdes:** se a gente for comparar a nossa carreira com as outras, a **questão de salário, do tanto que o funcionário público ganha em relação ao professor** isso **desestimula a gente muito.**

**Professora Maria de Lourdes:** **A questão do salário às vezes desmotiva** porque você fica pensando: **eu me doou tanto, eu contribuo tanto e recebo tão pouco em troca.** E cada vez ele quer tirar mais e mais e mais e isso desmotiva muito.

**Professora Silvana:** Eu vejo outros professores falando, reclamando, até porque eu acho que vai muito da sua vida pessoal. O seu lado profissional depende muito do seu lado pessoal. Para mim, **financeiramente eu acho muito bom**, excelente, eu não teria do que reclamar. Eu acho que vai muito do estilo de vida que você leva.

<p><b>Professora Clara:</b> eu acho que a questão do <b>salário do professor da rede ganha muito melhor que o professor de escola particular. [...] a gente não tem um salário uau!, podia ser muito mais</b>, até porque a gente gasta ainda com o nosso trabalho, porque às vezes a gente precisa comprar o material que não tem escola, porque essa realidade da nossa escola de que compra tudo que a gente precisa é rara, é muito raro.</p> <p><b>Professora Marta:</b> <b>O salário é baixo, a gente é muito desvalorizado</b> perante a sociedade, mas eu sou muito grata, porque eu tenho a oportunidade de trabalhar com o que eu gosto com o que eu sempre quis fazer na minha vida.</p> <p><b>Professora Raquel:</b> Se eu tivesse uma condição melhor, salário melhor eu poderia ter uma pessoa que me ajudasse em casa e poderia ficar mais descansada e trabalhar mais disposta e poder estudar, porque hoje é complicado. Eu tenho vontade de fazer mestrado tenho vontade de fazer línguas mas é complicado, eu tenho vontade de ler mais livros, tenho vontade de estudar mais para melhorar minha atuação como pessoa e como profissional, mas eu não consigo por causa disso. Minha carga horária aqui é de 40 horas.</p>	
<p><b>Professora Graça:</b> [...] A gente estava até tentando mesmo fazer um trabalho bom, mas as crianças estavam <b>tomando muito a minha energia</b>, muito. E eu realmente <b>não estava conseguindo</b>. Fiquei <b>bem frustrada</b> comigo, então, não sei juntou todos esses anos, o meu <b>cansaço mental</b>, meu <b>cansaço físico</b>, alguns <b>problemas de saúde</b> também, juntou tudo. Eu sei que eu tive que jogar a toalha e falar assim: não, vou cuidar de mim, <b>antes que eu adoça mais</b>. [...] Estou <b>acompanhando com médico</b> vou passar pela <b>perícia médica</b> agora e eles vão ver se eu volto com <b>restrição de sala</b>, aí eu acho bom, porque a gente sente útil.</p> <p><b>Professora Cida:</b> [...] Muita gente com <b>depressão</b>. A voz da gente, a gente fica <b>rouca muitas vezes por ano</b>, não sei se é por vontade de gritar e não poder falar sobre as coisas erradas que a gente vê todo dia ou se é de falar mesmo, a gente <b>usa muito o voz na educação</b>.</p> <p><b>Professora Melide:</b> [...] é muito comum a <b>imunidade das pessoas abaixarem</b>, essas doencinhas mais comuns de gripe, de garganta aí começa depois as <b>artrites, dor de coluna</b>, a minha coluna mesmo está detonada.</p> <p><b>Professora Juliana:</b> eu tenho vários <b>problemas nas minhas cordas vocais</b>, já era para eu ter readaptado em 2011 e eu nunca quis, porque eu me sinto bem em sala de aula e eu não me sinto bem fora da sala de aula. As condições de trabalho são muito ruins, a acústica, o número de alunos que eles colocam em sala, os alunos especiais que chegam e a demorar em sair o diagnóstico. E tudo que você tem que passar ali com alunos normais com alunos que não são normais e a família não aceita. E tudo isso vai para cima da gente, então emocionalmente...<b>na escola todos tomam tarja preta, eu só não tomo porque estou grávida . A gente fica com problema para dormir, a gente fica com estresse porque a gente absorve o problema de todas as famílias e</b></p>	<p><b>20) Adoecimento</b></p>

<p><b>ninguém absorve o nosso. Então, emocionalmente é puxado, fisicamente é puxado . São cinco horas, eu, Deus e meus alunos e isso vai desgastando a saúde física mesmo.</b></p> <p><b>Professora Juliana:</b> Mas que eu <b>tenho pensado muito em sair eu tenho ...pela minha saúde.</b> Eu fico pensando, se hoje <b>com 19 anos de profissão eu estou com problema na minhas cordas e indo no psiquiatra como eu vou estar daqui uns anos?</b> Nem sei se eu vou aposentar, nem confio mais em aposentadoria. Eu já ia trabalhar mais, eu peguei a primeira reforma. 25 anos de sala de aula eu trabalhar até 40 e poucos anos. Aí você pode pensar: é nova. Mas ninguém sabe as condições de trabalho de um professor. Eu acho que o professor tem que ter uma aposentadoria diferente, ele lida <i>tet a tet</i> com gente ali. E isso não é normal, não é coisa de gente normal. Se eu trabalhar até os 50, terei 32 anos de sala de aula, é muito, é muito. Eu não sei se minha saúde vai aguentar, provavelmente eu vou trabalhar mais de 40 anos em sala de aula, vai dar 47 anos de sala de aula, é impossível, humanamente impossível. Infelizmente essa carreira de professor não tem como ser assim, não tem como, porque não é só o tempo de trabalho, é o tempo de sala de aula. Então, <b>a carreira da educação é um desgaste muito grande. E agora estão falando em tirar a carga estendida e com isso vai aumentar os atestados.</b></p> <p><b>Professora Juliana:</b> Espero que sua pesquisa suba para quem possa ouvir que a saúde dos professores está indo para o buraco é <b>uma profissão adoecedora</b> e para isso ninguém tem olhado. E isso onera os cofres públicos. E no dia que isso for levado em consideração e investirem nisso, de repente vai onerar bem menos em penitenciárias, número de homicídios e uma série de coisas. Não tem como uma sociedade crescer sem investir na educação. E a nossa educação está muito longe de ter um investimento ideal. Mas o mais grave que eu vejo nesses 19 anos é como <b>os professores estão doentes mesmo, emocionalmente e fisicamente, doente de verdade de ter que ir no hospital, tomar remédio, número de atestados...</b>Uma vez um pai falou que era um absurdo tantos atestados, <b>absurdo são as condições de trabalho que nosso corpo se submete, absurdo é nosso corpo ter que ser quase de ferro para aguentar tudo isso, é um dos pontos que alguém tem que parar para olhar, porque eu não sei onde isso vai parar.</b></p>	
	<p><b>21) Desgaste Físico</b></p>

**Professora Eunice (9 anos):** [...] eu já **me sinto mais segura**. Para entrar numa sala de aula no primeiro dia, por exemplo, é uma turma nova, eu **sinto que tenho mais segurança**.

**Professora Conceição:** no **terceiro ano** eu já me sentia assim bem **mais integrada ao sistema**.

**Professora Conceição:** Insegura, eu não me sinto mais. Infeliz, também não, porque eu já tenho todos os requisitos para uma aposentadoria e ainda não optei por isso

**Professora Maria do Carmo:**[...]de **confortável**, eu acho que **agora nos últimos anos** assim, de **facilidade de conversar com os pais, eu acho que hoje em dia**. Eu acho que é a realização. **Realizada**. Eles querem uma professora **animada todo dia**, bonita, maquiada. É, não posso desistir não.

**Professora Cristina:** Eu estou  **muito serena**, porque, assim, **não tem mais aquela ansiedade, e aquela angústia**. Você **já pegou tudo o que é perfil de criança**, então, de certa forma, você já **sabe como lidar com cada aluno [...]**a gente já tem assim, mais, uma **tranquilidade**.

**Professora Cristina:** [...] A **sabedoria** também a gente adquire muito, né? O **saber ouvir** ali, o **conviver**, a maturidade, eu acho que **a maturidade pesa muito**. É uma somatória Só que você tem que estar **sempre aberta para o novo**, porque essa geração de hoje, elas são muito tecnológicas.

Professora Graça: [...] nesses primeiros 10... 11 anos, porque **a gente está cheia de gás, você pode tudo, você sabe tudo**. Então qualquer problema... não, eu resolvo, **resolvo tudo**, não, eu tiro do meu bolso, eu compro. Lá no Recanto das Emas uma vez eu comprei bola para as crianças enchi meu carro de bola.

**Professora Cida:** [...] O trabalho quando colocado em prática fica riquíssimo e fica bem diversificado, **não fica monótono, não fica enfadonho** e não fica o mesmo tipo de atividade sempre e eu consigo trabalhar várias peculiaridades e vários materiais. E **eu estou conseguindo, estou feliz com esse momento**.

**Professora Ilma:** me sinto **mais preparada do que quando eu entrei**, por toda a experiência, com todas as coisas que a gente vivencia ao longo dos anos, tudo é experiência né.

**Professora Ilma:** [...] **hoje eu me sinto mais bem amparada**, entendeu, do que inicialmente, e **me sinto mais preparada devido aos cursos de formação**. Porque nesses 14 anos ouve todo **um processo de transformação, eu não sou a mesma professora que eu iniciei** né. Eu no início eu trabalhava de forma muito tradicional, eu repetia muito o que eu tinha vivenciado

21)  
Segurança/realização ao  
exercer o trabalho

na escola enquanto estudante, então muito dever de folha e por falta de material também, muitas atividades na folha, e aquela coisa bem tradicional, bem maçante, e aí ao longo dos anos, com o curso de formação e com a chegada desses materiais pedagógicos a gente foi transformando aos poucos o nosso trabalho, então **hoje em dia eu já trabalho bem menos com esses materiais impressos e mais com brincadeiras, com dança, com jogos, entendeu, então houve uma transformação ao longo desses 14 anos.**

**Professora Ilma:** Eu me sinto **confortável, segura**, para me colocar, para me posicionar. Os dois colegas que eu estou trabalhando com eles esse ano eles estão entrando agora [...] eles falam muito que eles gostam de trabalhar comigo porque eu **já tenho muita experiência para passar para eles.** [...] Os pais também das crianças, quando eu chego no início do ano e eu me apresento e eu falo que eu tenho essa experiência e aí eles já conversam comigo, você percebe um respeito, uma consideração. Nossa essa professora já está muito tempo trabalhando com isso, então **existe uma diferença também até na relação das famílias, de você ser uma pessoa que está entrando agora, um novato e o fato de você ser uma pessoa que tem mais experiência, então hoje eu já sinto isso. Eu sinto que sou mais respeitada, mais valorizada e é bom, me sinto bem.**

**Professora Maria de Lourdes:** A gente aprende a dar um pouquinho mais de atenção, a ter um pouquinho mais de paciência, às vezes aquela criança que você acha que é uma criança que ela é uma criança assim bem danada que a gente fala às vezes é um problema familiar que você tem que tratar. Também a questão emotiva mesmo, de respeito, de **aprender ouvir, de aprender a escutar.**

<p><b>Professora Conceição:</b> [...] eu ainda me sinto com energia, com disposição para estar aqui.</p> <p><b>Professora Maria do Carmo</b> [...] não posso desistir não. Eu <b>sei que não tenho todo vigor físico que eu tinha no início da carreira</b>, mas eu tento. Eu quero chegar à aposentadoria, que eu espero que seja daqui a 3 anos, <b>ainda com pique para oferecer o que eles querem de mim</b>, porque eles são crianças de 4 e 5 anos e eles <b>querem uma professora que acompanhe o ritmo deles. Tem que ter energia.</b></p> <p><b>Professora Cristina:</b> [...] eu já estou fazendo reposição, assim, que é <b>muita fadiga, muito desânimo, muito sono</b>, aí eu falei gente isso não tá legal. Aí quando eu fui no médico eu fiz meus exames, estava tudo lá, tudo lá embaixo, aí ele falou: "a senhora está precisando de ajuda".</p> <p><b>Professora Cida:</b> [...] <b>não me vejo com 45 anos dentro de uma sala de educação infantil.</b> Provavelmente eu vou ter que sair do que eu gosto para outro lugar, porque <b>eu não vou ter condições físicas de trabalhar com crianças pequenas. Com 55 anos você não dá conta de abaixar de mesinha em mesinha</b> para ajudar naquela atividade. <b>Você não dá conta de sentar numa rodinha todo dia e de levantar dessa rodinha. Você senta, mas não consegue levantar</b> Infelizmente isso é da educação infantil, <b>você precisa de físico para conseguir fazer o que a gente faz.</b></p> <p><b>Professora Cristina:</b> E essa reforma também, né? Agora, querendo colocar os professores como... gente não <b>tem condição nenhuma de uma professora ficar na sala de aula com sessenta anos de idade.</b></p> <p><b>Professora Graça:</b> [...] quando você entra...você entra com energia, você quer mudar o mundo. Eu vou fazer e acontecer.</p> <p><b>Professora Sueli:</b> [...] E a reforma da Previdência que é algo que me preocupa <b>muito</b>, porque eu estou iniciando e não <b>sei nem como é que eu vou chegar lá</b>, porque é uma profissão muito bonita, <b>mas muito desgastante.</b></p> <p><b>Professora Cida:</b> [...] estão sempre ameaçando aumentar a idade <b>não tem a mínima condição de continuar na Educação Infantil até os 55 anos, até os 50 já não tem</b>, a maioria acaba passando para coordenação, pra direção ou indo pra Regional né? <b>É muito cansativo 25 anos em sala de aula na educação infantil. O desgaste é muito grande com os problemas das crianças</b>, porque quando eles são pequenos eles precisam da gente por eles.</p> <p><b>Professora Cida:</b> [...] <b>não sei se eu terei condições físicas e emocionais e até o final da carreira.</b></p> <p><b>Professora Melide:</b> [...] Eu estou com 45 anos agora e aí você fica subindo, descendo ... nem todo mundo consegue, por isso que muitas pessoas se resguardam do <b>desgaste físico</b>, mas <b>é uma profissão que você trabalha em pé o tempo todo, senta no</b></p>	<p><b>22) Condição física da idade</b></p>
--	--

**chão, você desce de vez, é 8 ou 80.[...] nesses vinte e seis anos que tenho não ter tempo de ir ao banheiro, não ter tempo pra comer.** Então, querendo ou não, por mais que a gente goste, **o desgaste físico acontece.**

**Professora Melide:** [...] **não tenho condições jamais de trabalhar até os 57 anos.** Jamais. Nem readaptada. Eu tenho 45. Não tenho condições porque eu comecei aos 17, não tenho. Até essa idade vai comprometer até o mental, que ainda é bom, por enquanto (risos). Sou muito elétrica, mas **o cansaço chegou.**

**Professora Clara:** a dificuldade maior é a questão do físico mesmo, porque quando **a idade vai chegando a gente não tem mais aquele mesmo vigor que a gente tinha antes.** E as crianças da Educação Infantil te exigem muito fisicamente, porque é um senta levanta, colo, é ajudar no banheiro, monitorar nas brincadeiras, resolução de conflitos e tensões. **São 5 horas sem sentar e isso desgasta muito fisicamente até mais do que intelectualmente. As maiores questões para mim, eu acho que é o desgaste físico.**

**Professora Clara:** se essa lei daí passar eu vou ter que começar a pensar nos meninos maiores mesmo, mais independentes, porque **com 60 anos aqui dentro da sala eu não sei se dou conta.**

**Professora Marta:** **Não sei se eu vou ter estrutura física** mesmo, porque imagina, eu estou com 39 anos, tenho que trabalhar mais 11 para ter idade, mas ainda não vou ter tempo de contribuição vou ter que trabalhar ainda não sei quanto tempo. Eu **não sei se eu vou estar com saúde física para estar em uma turma com 24 crianças, de 4 a 5 anos, em pé, você vai pensando nesse desgaste todo, abaixa e levanta, porque tem hora que você precisa dar colo mesmo, não tem jeito.** E isso é complicado, então eu não sei. Eu me vejo na Educação Infantil, mas assim...não sei se em sala de aula especificamente.

**Professora Eliana:** eu acredito que seja quase **impossível uma pessoa chegar nos 50 anos na Educação Infantil** até porque as pessoas não vão mais aposentar com 50. Então, com essa vitalidade, com esse **cansaço corporal e mental.** O seu corpo ele vai... vai chegando essa época do ano a gente já tá bem estafado de tudo, então, assim, **é bem complicado para o professor chegar nessa etapa de vida estando exposto a tudo,** todas essas demandas durante todos esses anos e fazer um trabalho efetivo, o que vai culminar é aquele trabalho sendo empurrado pela barriga mesmo, porque **as pessoas não vão ter vitalidade, energia vital para estar exercendo.[...]** Eu espero estar viva, bem de saúde, mas **é bem complicado, a dinâmica de sala de aula de Educação Infantil** é todo dia uma novidade, todo dia uma coisa diferente, todo dia um jogo, todo dia é uma brincadeira, é um brinquedo cantado. Então **você precisa de muita vitalidade para fazer isso.**

<p><b>Professora Eunice (9 anos):</b> [...]eu comecei lá no Paranoá. <b>Foi difícil no início.</b> Era uma turma de 28 crianças de 5 anos. Eu nunca havia pegado uma turma tão grande assim, sozinha porque na Secretaria de Educação nós não temos monitor. <b>Foi um desafio</b> porque eram crianças carentes, com dificuldades, uma comunidade carente. Então, <b>foi difícil.</b></p> <p><b>Professora Eunice (9 anos):</b> [...] O <b>tempo também é importante.</b> Eu sou muito diferente da primeira turma que eu peguei. Hoje eu <b>sou outra professora.</b></p> <p><b>Professora Eunice (9 anos):</b> O <b>primeiro ano foi mais difícil.</b>[...] acho que no primeiro ano foi a questão de <b>saber lidar com a turma.</b> Era uma <b>turma muito difícil,</b> eu estava entrando na Secretaria, era uma turma grande. Eu acho que o que me marcou foi isso, a <b>minha inexperiência</b> com a turma muito grande, com uma realidade diferente que eu nunca tinha trabalhado, uma comunidade que eu nunca tinha trabalhando. Foi a <b>inexperiência do novo,</b> mesmo.</p> <p><b>Professora Conceição:</b> [...] peguei uma <b>turminha com 30 alunos</b> de primeiro período no início. Então foi uma <b>experiência difícil,</b> porque você se sente insegura.</p> <p><b>Professora Graça:</b> [...] quando você entra...você entra com energia, você quer mudar o mundo. Eu vou fazer e acontecer.</p> <p><b>Professora Antonieta:</b> [...] esse <b>primeiro momento pra mim, eu acho que, o impacto foi esse, de ter que lidar com a turma sem ter recurso, ter que utilizar muito do papel como recurso pedagógico.</b>[...] muito <b>encantada com tudo</b> que eu via, assim... porque eles são muito carinhosos, são muito receptivos, eles são muito abertos aquilo que você tem que trazer. Então desde o primeiro momento eu estava muito, muito, <b>me encantando, eu gostei muito.</b></p> <p><b>Professora Cida:</b> [...] entrei na turma de 4 anos. <b>Aqueles meninos não paravam sentados, tinha 30 crianças, correndo, não tinha um brinquedo, não tinha nada para Educação Infantil, era só xerox.</b></p> <p><b>Professora Cida:</b> [...] são sempre os <b>novatos que pegam Educação Infantil.</b> [...] <b>ninguém quer Educação Infantil</b> e dava para quem era novo.</p>	<p><b>23) Ser professor iniciante</b></p>

	<p><b>24) Cristalização da experiência pragmática</b></p>
<p><b>Professora Cristina:</b> [...] <b>o momento que está acontecendo, eu acho que acaba marcando a gente também em sala de aula.</b> Agora está meio, assim, <b>politicamente desacreditado</b>, eu acho que tudo isso reflete. Teve o movimento ontem, as professoras ficaram chateada, e acaba ficando chateado, porque participa lutando por uma coisa e o <b>próprio presidente falando que os professores não sabiam, que tinha que aprender a fórmula da água.</b> Muitos pararam, mas não foi todos. Então eu vejo, assim, que <b>todas essas falas que tá acontecendo no governo, elas vão tirando o respeito que os pais tinham com a gente que não tem mais.</b> Esses dias mesmo a colega disse que <b>a mãe veio questionar sobre o livro</b> que, é uma historinha que leu para a criança na sala, que fala de <b>gênero.</b>[...] a mãe achou que aquele tipo de <b>conversa não deveria ter tido com as crianças</b>[...]vai <b>tirando nossa autonomia</b>, que você tem para trabalhar na sala. Ela queria ir na biblioteca ver os tipos de livros didáticos, porque está se passando que a gente está dando <b>ideologia dentro da sala</b>, porque foi isso, o ano todinho do <b>discurso da campanha do presidente.</b> É porque na mídia está sendo colocado, que está ali ensinando o <b>menino a ser contrário à sua natureza.</b>[...] <b>Os pais estão vigiando, fiscalizando mesmo o nosso trabalho, não estamos mais sendo reconhecidos.</b> [...] tudo que você faz é criticado,... o desprestígio. E essa <b>reforma</b> também, né? Agora, querendo colocar os professores como... gente não tem condição nenhuma de uma professora ficar na sala de aula com sessenta anos de idade.</p>	<p><b>25) Trabalho vigiado</b></p>
<p><b>Professora Graça:</b>[...] progressão na carreira, do SINPRO, que a gente tem. <b>Agora eu não sei como vai ficar</b>, era um <b>plano de aposentadoria</b>, aumenta um pouquinho o salário também então a cada 5 anos você pula essa barreira.</p> <p><b>Professora Melide:</b>[...] Eu já estou cansada. Mas hoje eu não tenho idade, <b>eu não tenho idade com essa nova mudança. Eu conheço professoras que aposentaram com meu tempo de serviço e minha idade.</b></p> <p><b>Professora Melide:</b>[...] <b>Se fosse alguns anos atrás, eu estaria aposentando</b> ano que vem, olha que delícia! Então assim, só plano de saúde pago 1500, aqui pago aluguel, simplzinho 2000, sem garagem sem nada, ai depois você tem que escolher se quer</p>	<p><b>26) Aposentadoria</b></p>

comer esse mês ou não, farmácia não vou nem falar, roupa? Pra quê? ( risos). **É indigno.** Depois de tanta paixão, tanta dedicação, você **terminar mendigando?** E se diminuir qualquer coisa do meu salário para aposentadoria, aí **dá vontade de chorar mesmo, porque é uma dedicação jogada pro espaço.** Porque quando você pensava em aposentar, você pensava: vou viajar, curtir a família... a gente não trabalha para viver a gente trabalha para sobreviver, porque a gente não tem um dia tranquilo.

**Professora Juliana: Nem sei se eu vou aposentar, nem confio mais em aposentadoria.** Eu já ia trabalhar mais, eu peguei a primeira reforma. 25 anos de sala de aula eu trabalhar até 40 e poucos anos. Aí você pode pensar: é nova. Mas ninguém sabe as condições de trabalho de um professor. **Eu acho que o professor tem que ter uma aposentadoria diferente,** ele lida *tet a tet* com gente ali. E isso não é normal, não é coisa de gente normal. **Se eu trabalhar até os 50, terei 32 anos de sala de aula, é muito, é muito.** Eu não sei se minha saúde vai aguentar, provavelmente eu vou trabalhar mais de 40 anos em sala de aula, vai dar 47 anos de sala de aula, é impossível, humanamente impossível. Infelizmente essa carreira de professor não tem como ser assim, não tem como, porque não é só o tempo de trabalho, é o tempo de sala de aula.

**Professora Maria de Lourdes:** Essa questão da **aposentadoria...**os professores que estão tendo oportunidade estão saindo, não estão pensando duas vezes a respeito porque **se ficar estão falando que vai trabalhar 10 anos a mais** e não tem o valor devido que deveria.

**Professora Clara:** Se eu fosse aposentar com meu tempo de serviço, 25 anos, eu tenho dois anos averbados, **eu teria que trabalhar só mais três anos,** só que já caiu isso e **agora tem que trabalhar até 50 e com essa lei passando eu vou ter que trabalhar até 57, então eu vou trabalhar 30 e tantos anos.** [...]Eu não sei se eu vou dar conta. **Eu não quero fazer outra coisa, mas de repente eu volto para coordenação, se eu chegar no meu limite,** mas não é uma coisa que eu almejo.

**Professora Clara:** **se essa lei daí passar** eu vou ter que começar a pensar nos meninos maiores mesmo, mais independentes, porque com 60 anos aqui dentro da sala eu não sei se dou conta.

**Professora Marta: Sobre aposentadoria eu não gosto nem de pensar** e eu já falei com a minha mãe que eu acho que eu não vou ser como uma avó igual a ela, que vai buscar os netos na escola, que vai pegar e fazer uma tarde de avó durante a semana. **Eu nem tenho essa esperança, porque com essa reforma da previdência eu sei lá com quantos anos que eu me aposentar. Então, eu prefiro nem pensar porque eu acho que isso acaba... é mais uma questão para você ficar infeliz.**

**Professora Eliana:** eu acredito que seja quase impossível uma pessoa chegar nos 50 anos na Educação Infantil até porque **as pessoas não vão mais aposentar com 50.**

<p><b>Professora Raquel:</b> E com essa <b>nova proposta de trabalhar mais</b> eu preocupo porque como eu entrei depois, eu trabalhei no comércio por quase 7 anos, como eu te falei. E agora, esse ano, serão 8 anos de educação e o que foi antes eu não posso averbar, então eu vou trabalhar mais, <b>minha aposentadoria vai ser comum porque eu não consigo averbar o que foi antes</b>, os policiais averbam. Mesmo trabalhando em qualquer lugar eles conseguem averbar e eles aposentam e a gente professor não, então a minha realidade já vai ser diferente das outras pessoas, mas eu acho complicado isso, bem complicado isso. Eu <b>acho que tem que ser repensado porque é um trabalho assim, que não é fácil.</b></p> <p><b>Professora Raquel:</b> Então, a expectativa era que melhorasse a questão salarial e que se <b>resolvesse a questão da aposentadoria.</b> Essa Reforma da Previdência preocupa e tem também <b>a questão de aposentadoria.</b> A gente vai ter um <b>abatimento maior no nosso salário</b>, eles vão aumentar a cobrança dos nossos salários e vai ser maior ainda. Já se retira bastante e então nosso poder aquisitivo vai diminuir.</p>	
<p><b>Professora Graça:</b> [...] <b>acabou esse negócio de “ah é o professor!”.</b> Está acabando! E olha que a Educação Infantil é Educação Infantil. Eu não sei o que que tá acontecendo, de verdade. E com <b>essas falas atuais dos governantes ajuda a não respeitarem</b>, entende? <b>Chama o professor de cada coisa.</b> Menina, tem menino de 4 anos que <b>levanta a mão para me bater.</b></p> <p><b>Professora Antonieta:</b> [...]a questão da valorização principalmente no <b>cenário político</b> que a gente vai vendo também o outro lado da profissão né? Mas no início eu era bem encantada sim! Ainda gosto muito da minha profissão, mas eu acho que <b>esse lado político</b> ele, hoje ele <b>me dá muito medo</b>, assim, <b>eu tenho muito medo do que vai acontecer.</b></p> <p><b>Professora Antonieta:</b> [...]E a gente hoje vive um <b>cenário político em que o professor é uma figura muito desvalorizada</b>, além da desvalorização que sempre existiu, existe aquela <b>culpa muito grande</b>, nesse movimento mesmo da <b>desvalorização.</b></p> <p><b>Professora Maria de Lourdes:</b> [...] <b>a gente não é valorizada como deveria</b>, porque afinal de contas todas as profissões passaram pelo educador, pelo professor todos, todos e eu acho que nós <b>deveríamos ser bem mais valorizados, pelo menos equiparados aos outros profissionais públicos que tem o mesmo nível de formação.</b> Ainda assim, contudo, eu penso em continuar na Educação Infantil, acho que o amor pela profissão fala mais alto, para todos os problemas, todas as questões, passar o conhecimento, ensinar, o amor fala mais alto e eu quero continuar.</p>	<p><b>27) Desvalorização</b></p>

<p><b>Professora Marta:</b> E é muito triste, muito triste você estar numa reunião com professores, se você falar que é da educação infantil, eu vejo isso até nos encontros da EAPE, quando você vai apresentar em qual escola você trabalha e <b>você fala que é educação infantil, o povo já te olha meio assim...só sabe brincar. só faz brincar.</b> Então, a gente a gente percebe muito isso né? Então, eu diria que são esses dois pontos da Educação Infantil a questão da infra estrutura e a questão mesmo do profissional de educação. <b>Se a gente acha que o professor já sofre preconceito pela profissão que escolhe eu acho que é pior ainda para o professor de Educação Infantil, muito pior.</b></p> <p><b>Professora Marta:</b> [...] se a gente for pensar <b>profissionalmente a gente é extremamente desvalorizado. Se a gente for pensar numa carreira do Judiciário sabe, não dá nem para comparar porque você fica deprimida. É melhor esquecer que o judiciário existe.</b> [...] é muito desvalorizado e infelizmente se fosse uma realidade só do Distrito Federal, mas é nacional, é impressionante como somos desvalorizados e marginalizados.</p> <p><b>Professora Eliana:</b> [...] hoje eu vejo, assim, que <b>as coisas vêm mudando para pior,</b> assim, na questão de <b>a gente não ser percebido como um profissional que merece ser respeitado e valorizado.</b> Eu não falo nem de elogiar, eu acho, assim, que é nos pequenos atos. Você incentivar o seu filho respeitar o professor, né? Então <b>essa é a mudança mais drástica que eu vejo que vem acontecendo, é no posicionamento das pessoas. As pessoas mudaram muito o posicionamento delas em relação ao professor.</b></p> <p><b>Professora Eliana:</b> um ponto negativo que eu vejo mesmo é a desvalorização do professor.[...] A gente trabalha muito, muito, muito, a gente é sobrecarregado, e <b>a gente é desvalorizado até financeiramente.</b></p> <p><b>Professora Eliana:</b> acho que <b>a mídia colabora para isso, o estado colabora para isso, então assim, hoje às pessoas elas acreditam em tudo que elas veem.</b> E <b>não é o real,</b> eu percebo muito isso, acreditam numa coisa que ela não existe, que elas acreditam que a gente viva uma Educação que ela não existe, que ela é feita, é construída a partir da ferramenta maior que tem dentro da escola, que é o professor.</p>	
<p><b>Professora Antonieta:</b> [...]eu repenso sobre <b>não continuar na carreira pelo cenário político,</b> pela forma como a sociedade enxerga o professor, que é o que <b>me dá um pouco de medo</b> assim, <b>como a gente vai estar daqui a alguns anos?</b> Eu vejo a gente... conversando com algumas colegas que já estão aposentadas, eu vejo como a gente está <b>retrocedendo</b> ao invés de estar avançando, então isso me dá <b>medo.</b></p> <p><b>Professora Antonieta:</b> [...] eu me sinto um pouco <b>amedrontada</b> por tudo que vem acontecendo, pelas <b>ameaças que vemos recebendo do governo</b> sobre alguns direitos que a gente tem, então hoje <b>eu ando um pouco com medo,</b> mas dentro da minha</p>	<p><b>28) Insegurança/ Preocupação/ Medo</b></p>

sala de aula, com as crianças, eu sou extremamente realizada, assim, com aquilo que faço com eles, **as questões externas é que as vezes me preocupam um pouco mais.**

**Professora Sueli:** [...] E a **reforma da Previdência** que é algo que me **preocupa muito**, porque eu estou iniciando e não **sei nem como é que eu vou chegar lá**, porque é uma profissão muito bonita, mas muito desgastante.

**Professora Cida:** [...] essa **reforma da Previdência** não tem como não falar. Eu não me vejo com 45 anos dentro de uma sala de educação infantil. Provavelmente eu **vou ter que sair do que eu gosto para outro lugar.**

**Professora Ilma:** Eu ainda estou conseguindo trabalhar normalmente do jeito que eu trabalhava antes é mais no **psicológico da gente, dá aquele medo do que vai acontecer, não sei se no futuro vai ter um impacto forte, mas no momento até agora não, e espero que continue assim.**

**Professora Clara:** **Hoje o que me define é o receio.** Eu estou com **medo** mesmo. Não sei se eu vou ter saúde física e mental para **trabalhar até quase 60 anos.** Você se **doar mais de 30 anos para educação é muito complicado**, porque para você educar os filhos dos outros você deixa um pouco de lado os seus. Então, a dedicação é muito grande, a responsabilidade, o compromisso.

**Professora Eliana:** **Preocupada com várias outras demandas, igual essa questão estatal, essa questão das mudanças.**

### ANEXO A – Lei e data de criação das Regiões Administrativas – Distrito Federal

<b>Regiões Administrativas</b>	<b>Lei de Criação</b>	<b>Data</b>
RA I - Brasília	4.545	10/12/1964
RA II - Gama	4.545	10/12/1964
RA III - Taguatinga	4.545	10/12/1964
RA IV - Brazlândia	4.545	10/12/1964
RA V - Sobradinho	4.545	10/12/1964
RA VI - Planaltina	4.545	10/12/1964
RA VII - Paranoá	4.545	10/12/1964
RA VIII - Núcleo Bandeirante	049	25/10/1989
RA IX - Ceilândia	049	25/10/1989
RA X - Guará	049	25/10/1989
RA XI - Cruzeiro	049	25/10/1989
RA XII - Samambaia	049	25/10/1989
RA XIII - Santa Maria	348	04/11/1992
RA XIV - São Sebastião	467	25/06/1993
RA XV - Recanto das Emas	510	28/07/1993
RA XVI - Lago Sul	643	10/01/1994
RA XVII - Riacho Fundo	620	15/12/1993
RA XVIII - Lago Norte	641	10/01/1994
RA XIX - Candangolândia	658	27/01/1994
RA XX - Águas Claras	3.153	06/05/2003
RA XXI - Riacho Fundo II	3.153	06/05/2003
RA XXII - Sudoeste/Octogonal	3.153	06/05/2003
RA XXIII - Varjão	3.153	06/05/2003
RA XXIV - Park Way	3.255	29/12/2003
RA XXV - SCIA (Estrutural)(1)	3.315	27/01/2004
RA XXVI - Sobradinho II	3.314	27/01/2004
RA XXVII - Jardim Botânico	3.435	31/08/2004
RA XXVIII - Itapoã	3.527	03/01/2005
RA XXIX - SIA (2)	3.618	14/07/2005
RA XXX - Vicente Pires	4.327	26/05/2009
RA XXXI - Fercal	4.745	29/01/2012

Fonte: Diário Oficial do Distrito Federal - DODF - Dados elaborados pela CODEPLAN

Nota: (1) SCIA - Setor Complementar de Indústria e Abastecimento - inclui a Vila Estrutural

(2) SIA - Setor de Indústria e Abastecimento

**ANEXO B – Quantitativo de Professores lotados dm CAIC, Escola Classe, Centro de Ensino Infantil e Jardim de Infância por escolaridade**

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	DOCTORADO	ENSINO MEDIO	ESPECIALIZACAO	GRAD. - LIC. CURTA	GRAD. - LIC. PLENA	MESTRADO	TOTAL
<b>CRE - BRAZLANDIA</b>		<b>4</b>	<b>265</b>	<b>1</b>	<b>43</b>	<b>4</b>	<b>317</b>
CAIC PROFESSOR BENEDITO CARLOS DE OLIVEIRA			36		7		43
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE BRAZLANDIA			9		1		10
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 2 DE BRAZLANDIA			5				5
ESCOLA CLASSE 01 DE BRAZLANDIA			20		2		22
ESCOLA CLASSE 01 INCRA 08		1	28		5	1	35
ESCOLA CLASSE 03 DE BRAZLANDIA			16		3		19
ESCOLA CLASSE 05 DE BRAZLANDIA			19		1		20
ESCOLA CLASSE 06 DE BRAZLANDIA			15		4	1	20
ESCOLA CLASSE 07 DE BRAZLANDIA			17		4		21
ESCOLA CLASSE 08 DE BRAZLANDIA			17		3		20
ESCOLA CLASSE 09 DE BRAZLANDIA		2	14		6		22
ESCOLA CLASSE ALMECEGAS		1	4	1	2		8
ESCOLA CLASSE BUCANHAO			6		1		7
ESCOLA CLASSE CHAPADINHA			16				16
ESCOLA CLASSE INCRA 06			18			1	19
ESCOLA CLASSE INCRA 07			10		3	1	14
ESCOLA CLASSE POLO AGRICOLA DA TORRE			15		1		16
<b>CRE - CEILANDIA</b>	<b>3</b>	<b>23</b>	<b>1378</b>	<b>2</b>	<b>146</b>	<b>29</b>	<b>1581</b>
CAIC BERNARDO SAYAO			46		1	1	48
CAIC PROFESSOR ANISIO TEIXEIRA			30		2		32
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01			16		3		19
ESCOLA CLASSE 01 DE CEILANDIA			22		6	2	30
ESCOLA CLASSE 02 DE CEILANDIA		1	31		3		35
ESCOLA CLASSE 03 DE CEILANDIA			48		5	1	54
ESCOLA CLASSE 06 DE CEILANDIA			38			1	39
ESCOLA CLASSE 08 DE CEILANDIA		1	20		5	1	27
ESCOLA CLASSE 10 DE CEILANDIA			14		5		19
ESCOLA CLASSE 11 DE CEILANDIA		1	17		5	1	24
ESCOLA CLASSE 12 DE CEILANDIA			17		2		19
ESCOLA CLASSE 13 DE CEILANDIA			24		2		26
ESCOLA CLASSE 15 DE CEILANDIA		1	37		8	2	48
ESCOLA CLASSE 16 DE CEILANDIA			36		7		43
ESCOLA CLASSE 17 DE CEILANDIA			32		2	1	35
ESCOLA CLASSE 18 DE CEILANDIA			16		1	1	18
ESCOLA CLASSE 19 DE CEILANDIA		1	21		2		24
ESCOLA CLASSE 20 DE CEILANDIA			24		1		25
ESCOLA CLASSE 21 DE CEILANDIA			20		5	1	26
ESCOLA CLASSE 22 DE CEILANDIA			19		3		22
ESCOLA CLASSE 24 DE CEILANDIA		2	22		1	1	26
ESCOLA CLASSE 25 DE CEILANDIA			31		7	1	39
ESCOLA CLASSE 26 DE CEILANDIA			12		3	1	16
ESCOLA CLASSE 27 DE CEILANDIA			17			1	18
ESCOLA CLASSE 28 DE CEILANDIA		1	20		1		22
ESCOLA CLASSE 29 DE CEILANDIA			14		3		17
ESCOLA CLASSE 31 DE CEILANDIA			36		4		40
ESCOLA CLASSE 33 DE CEILANDIA		3	37		1		41
ESCOLA CLASSE 34 DE CEILANDIA	1		34		2	2	39
ESCOLA CLASSE 35 DE CEILANDIA			36		1		37
ESCOLA CLASSE 36 DE CEILANDIA			28		1		29
ESCOLA CLASSE 38 DE CEILANDIA			41		4		45
ESCOLA CLASSE 39 DE CEILANDIA	1		25		1	1	28
ESCOLA CLASSE 40 DE CEILANDIA			26			1	27
ESCOLA CLASSE 43 DE CEILANDIA			28		3		31
ESCOLA CLASSE 45 DE CEILANDIA		1	30		8	1	40
ESCOLA CLASSE 46 DE CEILANDIA		1	23	1	2		27
ESCOLA CLASSE 47 DE CEILANDIA			22		1	2	25
ESCOLA CLASSE 48 DE CEILANDIA		4	27		3	1	35
ESCOLA CLASSE 50 DE CEILANDIA			29		2	1	32
ESCOLA CLASSE 52 DE CEILANDIA			29		1		30
ESCOLA CLASSE 55 DE CEILANDIA			32		3		35
ESCOLA CLASSE 56 DE CEILANDIA			27		3		30
ESCOLA CLASSE 59 DE CEILANDIA		2	22		4	1	29
ESCOLA CLASSE 61 DE CEILANDIA			28		3		31
ESCOLA CLASSE 62 DE CEILANDIA			27	1	1	1	30
ESCOLA CLASSE 64 DE CEILANDIA	1	1	40		5	1	48
ESCOLA CLASSE 65 DE CEILANDIA		2	37		4		43

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR ESCOLARIDADE**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	DOCTORADO	ENSINO MEDIO	ESPECIALIZACAO	GRAD. - LIC. CURTA	GRAD. - LIC. PLENA	MESTRADO	TOTAL
ESCOLA CLASSE 66 DE CEILANDIA			26		1	1	28
ESCOLA CLASSE 68 DE CEILANDIA			6		3		9
ESCOLA CLASSE CORREGO DAS CORUJAS			4		1		5
ESCOLA CLASSE JIBOIA			6		1		7
ESCOLA CLASSE LAJES DA JIBOIA			16				16
ESCOLA CLASSE SETOR P NORTE		1	12				13
<b>CRE - GAMA</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>614</b>		<b>90</b>	<b>10</b>	<b>719</b>
CAIC CARLOS CASTELLO BRANCO			44		3		47
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO GAMA			17		7		24
ESCOLA CLASSE 01 DO GAMA			40		6		46
ESCOLA CLASSE 02 DO GAMA			28		5	1	34
ESCOLA CLASSE 03 DO GAMA			34		5	1	40
ESCOLA CLASSE 06 DO GAMA			13		2	2	17
ESCOLA CLASSE 07 DO GAMA			20		6		26
ESCOLA CLASSE 09 DO GAMA	1		37		7		45
ESCOLA CLASSE 10 DO GAMA			22		3		25
ESCOLA CLASSE 12 DO GAMA			26		2		28
ESCOLA CLASSE 14 DO GAMA			23		3		26
ESCOLA CLASSE 15 DO GAMA			25		3	1	29
ESCOLA CLASSE 16 DO GAMA			20				20
ESCOLA CLASSE 17 DO GAMA			20		1	1	22
ESCOLA CLASSE 18 DO GAMA			23		6	1	30
ESCOLA CLASSE 19 DO GAMA			15		4		19
ESCOLA CLASSE 21 DO GAMA			20		1		21
ESCOLA CLASSE 22 DO GAMA			30		5		35
ESCOLA CLASSE 28 DO GAMA			16		2		18
ESCOLA CLASSE 29 DO GAMA		1	31		2	1	35
ESCOLA CLASSE CORREGO BARREIRO			13		1	1	15
ESCOLA CLASSE PONTE ALTA DE CIMA			11		1	1	13
JARDIM DE INFANCIA 02 DO GAMA			19		5		24
JARDIM DE INFANCIA 03 DO GAMA		1	16		4		21
JARDIM DE INFANCIA 04 DO GAMA		1	21		1		23
JARDIM DE INFANCIA 05 DO GAMA		1	16		2		19
JARDIM DE INFANCIA 06 DO GAMA			14		3		17
<b>CRE - GUARA</b>		<b>4</b>	<b>302</b>		<b>50</b>	<b>9</b>	<b>365</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DA ESTRUTURAL			15		1		16
ESCOLA CLASSE 01 DA VILA ESTRUTURAL			23		7		30
ESCOLA CLASSE 01 DO GUARA			24		3	2	29
ESCOLA CLASSE 02 DA ESTRUTURAL			29		5	1	35
ESCOLA CLASSE 02 DO GUARA	1		26		4	1	32
ESCOLA CLASSE 03 DO GUARA			19		5		24
ESCOLA CLASSE 05 DO GUARA			24		7	2	33
ESCOLA CLASSE 06 DO GUARA	1		31		3	1	36
ESCOLA CLASSE 07 DO GUARA			34		4	1	39
ESCOLA CLASSE 08 DO GUARA		2	60		5	1	68
ESCOLA CLASSE DO SRIA			11		1		12
JARDIM DE INFANCIA LUCIO COSTA			6		5		11
<b>CRE - N.BANDEIRANTE / RIACHO FUNDO I E II</b>		<b>4</b>	<b>412</b>	<b>1</b>	<b>61</b>	<b>6</b>	<b>484</b>
CAIC JUSCELINO KUBITSCHK		1	36		5		42
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO RIACHO FUNDO I			21		3		24
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DA CANDANGOLANDIA			18		4		22
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DO NUCLEO BANDEIRANTE			25		4		29
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DO RIACHO FUNDO II			23		4		27
ESCOLA CLASSE 01 DA CANDANGOLANDIA	1		14		4		19
ESCOLA CLASSE 01 DO RIACHO FUNDO			29	1	3		33
ESCOLA CLASSE 01 DO RIACHO FUNDO II			26		4		30
ESCOLA CLASSE 02 DA CANDANGOLANDIA			24		5		29
ESCOLA CLASSE 02 DO RIACHO FUNDO			25		2		27
ESCOLA CLASSE 02 DO RIACHO FUNDO II			24		4		28
ESCOLA CLASSE 03 DO NUCLEO BANDEIRANTE			18		1	3	22
ESCOLA CLASSE 04 DO NUCLEO BANDEIRANTE			17		2	1	20
ESCOLA CLASSE 05 DO NUCLEO BANDEIRANTE		1	9		2	1	13
ESCOLA CLASSE AGROVILA II		1	13		1		15
ESCOLA CLASSE IPE			29		4	1	34
ESCOLA CLASSE KANEGAE			14		2		16
ESCOLA CLASSE RIACHO FUNDO			28		3		31
JARDIM DE INFANCIA 01 DO RIACHO FUNDO II			19		4		23

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR ESCOLARIDADE**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	DOCTORADO	ENSINO MEDIO	ESPECIALIZACAO	GRAD. - LIC. CURTA	GRAD. - LIC. PLENA	MESTRADO	TOTAL
<b>CRE - PARANOIA</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>306</b>	<b>1</b>	<b>58</b>	<b>13</b>	<b>383</b>
CAIC SANTA PAULINA			27		4		31
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO PARANOIA	1		17		1	1	20
ESCOLA CLASSE 01 DE ITAPOA			18		2		20
ESCOLA CLASSE 01 DO PARANOIA		1	20		3		24
ESCOLA CLASSE 02 DO ITAPOA			14		1		15
ESCOLA CLASSE 02 DO PARANOIA		1	30		7	1	39
ESCOLA CLASSE 03 DO PARANOIA			20	1	6	2	29
ESCOLA CLASSE 04 DO PARANOIA			22		3	2	27
ESCOLA CLASSE 05 DO PARANOIA		1	10		1		12
ESCOLA CLASSE 06 DO PARANOIA			4		3		7
ESCOLA CLASSE ALTO INTERLAGOS			14			1	15
ESCOLA CLASSE BOQUEIRAO			5				5
ESCOLA CLASSE CAFE SEM TROCO			20		2	1	23
ESCOLA CLASSE CAPAO SECO			8		1		9
ESCOLA CLASSE CARIRU		1	8		1		10
ESCOLA CLASSE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOIA			6		11	4	21
ESCOLA CLASSE CORA CORALINA			16		2		18
ESCOLA CLASSE ITAPETI			5		2		7
ESCOLA CLASSE LAMARAO			8		1		9
ESCOLA CLASSE NATUREZA			13		3		16
ESCOLA CLASSE QUEBRADA DOS NERIS			9				9
ESCOLA CLASSE SOBRADINHO DOS MELOS			8		4	1	13
ESCOLA CLASSE SUSSUARANA			4				4
<b>CRE - PLANALTINA</b>		<b>3</b>	<b>681</b>		<b>99</b>	<b>7</b>	<b>790</b>
CAIC ASSIS CHATEAUBRIAND		1	66		7		74
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE PLANALTINA			22		5		27
ESCOLA CLASSE 01 DE PLANALTINA			25		6		31
ESCOLA CLASSE 01 DO ARAPOANGA			29		3		32
ESCOLA CLASSE 02 DO ARAPOANGA			38		4		42
ESCOLA CLASSE 03 DE PLANALTINA			24		1		25
ESCOLA CLASSE 04 DE PLANALTINA		1	18		7		26
ESCOLA CLASSE 05 DE PLANALTINA			25		7		32
ESCOLA CLASSE 06 DE PLANALTINA			21		6		27
ESCOLA CLASSE 07 DE PLANALTINA			16		4		20
ESCOLA CLASSE 09 DE PLANALTINA			19		2		21
ESCOLA CLASSE 10 DE PLANALTINA			28		1		29
ESCOLA CLASSE 11 DE PLANALTINA			22		3		25
ESCOLA CLASSE 13 DE PLANALTINA			21		1		22
ESCOLA CLASSE 14 DE PLANALTINA			17		3		20
ESCOLA CLASSE 15 DE PLANALTINA			31		5		36
ESCOLA CLASSE 16 DE PLANALTINA			41		2	1	44
ESCOLA CLASSE ALTA-MIR			11		3		14
ESCOLA CLASSE BARRA ALTA			5		1		6
ESCOLA CLASSE COPERBRAS			8				8
ESCOLA CLASSE CORREGO DO ATOLEIRO			5				5
ESCOLA CLASSE CORREGO DO MEIO			9		2		11
ESCOLA CLASSE ESTANCIA DE PLANALTINA			27		4		31
ESCOLA CLASSE ETA 44			12				12
ESCOLA CLASSE FRIGORIFICO INDUSTRIAL			8		2		10
ESCOLA CLASSE MESTRE D'ARMAS			26		3	2	31
ESCOLA CLASSE MONJOLO			9		1	2	12
ESCOLA CLASSE PALMEIRAS			5				5
ESCOLA CLASSE PARANA			19			1	20
ESCOLA CLASSE PEDRA APRODARMAS			11		1		12
ESCOLA CLASSE PEDRA FUNDAMENTAL			10				10
ESCOLA CLASSE RAJADINHA			9		1		10
ESCOLA CLASSE REINO DAS FLORES			8				8
ESCOLA CLASSE RURAL ESTANCIA DO PIPIRIPAU			3		2		5
ESCOLA CLASSE SANTOS DUMONT			8		3		11
ESCOLA CLASSE VALE DO SOL PLANALTINA			6		5		11
ESCOLA CLASSE VALE VERDE			4		3		7
JARDIM DE INFANCIA CASA DE VIVENCIA		1	15		1	1	18
<b>CRE - PLANO PILOTO / CRUZEIRO</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>762</b>	<b>1</b>	<b>196</b>	<b>53</b>	<b>1027</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE BRASILIA			30		11	4	45
ESCOLA CLASSE 01 SHI SUL			16		4	1	21

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR ESCOLARIDADE**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	DOCTORADO	ENSINO MEDIO	ESPECIALIZACAO	GRAD. - LIC. CURTA	GRAD. - LIC. PLENA	MESTRADO	TOTAL
ESCOLA CLASSE 04 DO CRUZEIRO			22		2		24
ESCOLA CLASSE 05 DO CRUZEIRO		1	15		6	1	23
ESCOLA CLASSE 06 DO CRUZEIRO			18		6		24
ESCOLA CLASSE 08 DO CRUZEIRO			22		4	2	28
ESCOLA CLASSE 102 SUL		1	15		4	1	21
ESCOLA CLASSE 106 NORTE			15		5	1	21
ESCOLA CLASSE 108 SUL			12		5		17
ESCOLA CLASSE 111 SUL	1		16		2	1	20
ESCOLA CLASSE 113 NORTE		1	20		4	1	26
ESCOLA CLASSE 114 SUL	1		19		4		24
ESCOLA CLASSE 115 NORTE	1		13		5	2	21
ESCOLA CLASSE 204 SUL			15		2	2	19
ESCOLA CLASSE 206 SUL			10		4		14
ESCOLA CLASSE 209 SUL			19		3		22
ESCOLA CLASSE 302 NORTE			15		1	1	17
ESCOLA CLASSE 304 NORTE		2	10		3	2	17
ESCOLA CLASSE 304 SUL			13		3	1	17
ESCOLA CLASSE 305 SUL		1	5		3	1	10
ESCOLA CLASSE 308 SUL			12		4		16
ESCOLA CLASSE 312 NORTE			13		6	3	22
ESCOLA CLASSE 314 SUL			8		8	2	18
ESCOLA CLASSE 316 SUL			18		4	2	24
ESCOLA CLASSE 403 NORTE			14		2	1	17
ESCOLA CLASSE 405 NORTE			20		6	1	27
ESCOLA CLASSE 407 NORTE			14		2	3	19
ESCOLA CLASSE 410 SUL		1	15		2	1	19
ESCOLA CLASSE 411 NORTE			14		2	1	17
ESCOLA CLASSE 413 SUL			13		4	2	19
ESCOLA CLASSE 415 NORTE			12		6		18
ESCOLA CLASSE 416 SUL		1	29		3		33
ESCOLA CLASSE 708 NORTE	1	1	14		3	2	21
ESCOLA CLASSE ASPALHA			9		1		10
ESCOLA CLASSE DA VILA DO REGIMENTO DE CAVALARIA E GUARDA			9		3		12
ESCOLA CLASSE DO SMU			20		1		21
ESCOLA CLASSE GRANJA DO TORTO			11		1		12
ESCOLA CLASSE JARDIM BOTANICO			15	1	6		22
ESCOLA CLASSE VARIAO	1		33		11	5	50
JARDIM DE INFANCIA 01 DO CRUZEIRO			10		3	2	15
JARDIM DE INFANCIA 02 DO CRUZEIRO			12		3		15
JARDIM DE INFANCIA 102 SUL			3		3		6
JARDIM DE INFANCIA 106 NORTE			7		5	1	13
JARDIM DE INFANCIA 108 SUL			9				9
JARDIM DE INFANCIA 114 SUL			7		2		9
JARDIM DE INFANCIA 208 SUL			9			1	10
JARDIM DE INFANCIA 21 DE ABRIL			8		4	1	13
JARDIM DE INFANCIA 302 NORTE			7		3		10
JARDIM DE INFANCIA 303 SUL			10		3		13
JARDIM DE INFANCIA 304 NORTE			11		1	1	13
JARDIM DE INFANCIA 305 SUL			7		3	2	12
JARDIM DE INFANCIA 308 SUL			1		2	1	4
JARDIM DE INFANCIA 312 NORTE			13				13
JARDIM DE INFANCIA 314 SUL		1	7		2		10
JARDIM DE INFANCIA 316 SUL			6		3		9
JARDIM DE INFANCIA 404 NORTE			10		3		13
JARDIM DE INFANCIA VI COMAR			12				12
<b>CRE - RECANTO DAS EMAS</b>		<b>5</b>	<b>200</b>		<b>26</b>	<b>1</b>	<b>232</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 304 DO RECANTO DAS EMAS			19		1		20
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 310 DO RECANTO DAS EMAS			14		1		15
ESCOLA CLASSE 102 DO RECANTO DAS EMAS		1	19		1		21
ESCOLA CLASSE 203 DO RECANTO DAS EMAS		1	13		5		19
ESCOLA CLASSE 401 DO RECANTO DAS EMAS			33		4		37
ESCOLA CLASSE 404 DO RECANTO DAS EMAS		1	21		3		25
ESCOLA CLASSE 510 DO RECANTO DAS EMAS		1	25		2		28
ESCOLA CLASSE 803 DO RECANTO DAS EMAS			22		4		26

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR ESCOLARIDADE**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	DOCTORADO	ENSINO MEDIO	ESPECIALIZACAO	GRAD. - LIC. CURTA	GRAD. - LIC. PLENA	MESTRADO	TOTAL
ESCOLA CLASSE VILA BURITIS		1	22		2	1	26
JARDIM DE INFANCIA 603 DO RECANTO DAS EMAS			12		3		15
<b>CRE - SAMAMBAIA</b>		<b>5</b>	<b>738</b>		<b>64</b>	<b>18</b>	<b>825</b>
CAIC AYRTON SENNA			31		1		32
CAIC HELENA REIS			48		2	1	51
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 210 DE SAMAMBAIA			26		4		30
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 307 DE SAMAMBAIA			14		2	1	17
ESCOLA CLASSE 108 DE SAMAMBAIA			39		6	1	46
ESCOLA CLASSE 111 DE SAMAMBAIA			17		2		19
ESCOLA CLASSE 121 DE SAMAMBAIA			28		1	1	30
ESCOLA CLASSE 303 DE SAMAMBAIA			27		1	1	29
ESCOLA CLASSE 317 DE SAMAMBAIA			13		1	1	15
ESCOLA CLASSE 318 DE SAMAMBAIA			28		2		30
ESCOLA CLASSE 325 DE SAMAMBAIA			33		3		36
ESCOLA CLASSE 403 DE SAMAMBAIA			35		2	1	38
ESCOLA CLASSE 410 DE SAMAMBAIA			29		4	2	35
ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA			26		4		30
ESCOLA CLASSE 419 DE SAMAMBAIA	1	40			3	3	47
ESCOLA CLASSE 425 DE SAMAMBAIA			16		2		18
ESCOLA CLASSE 431 DE SAMAMBAIA			30		6		36
ESCOLA CLASSE 501 DE SAMAMBAIA			35		3	1	39
ESCOLA CLASSE 502 DE SAMAMBAIA	1	25			2		28
ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA			28		2	2	32
ESCOLA CLASSE 511 DE SAMAMBAIA	1	34			2		37
ESCOLA CLASSE 512 DE SAMAMBAIA			28		1		29
ESCOLA CLASSE 604 DE SAMAMBAIA	2	55			6		63
ESCOLA CLASSE 614 DE SAMAMBAIA			26			1	27
ESCOLA CLASSE 831 DE SAMAMBAIA			16		1	2	19
ESCOLA CLASSE GUARIROBA			11		1		12
<b>CRE - SANTA MARIA</b>	<b>1</b>	<b>420</b>			<b>48</b>	<b>3</b>	<b>472</b>
CAIC ALBERT SABIN			46		2		48
CAIC SANTA MARIA	1	60			10	1	72
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 203 DE SANTA MARIA			16		1		17
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 210 DE SANTA MARIA			17		3		20
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 416/516 DE SANTA MARIA			19		5		24
ESCOLA CLASSE 01 DO PORTO RICO			18		5		23
ESCOLA CLASSE 100 DE SANTA MARIA			34		2	1	37
ESCOLA CLASSE 116 DE SANTA MARIA			36		2		38
ESCOLA CLASSE 203 DE SANTA MARIA			56		3	1	60
ESCOLA CLASSE 206 DE SANTA MARIA			37		3		40
ESCOLA CLASSE 215 DE SANTA MARIA			26		4		30
ESCOLA CLASSE 218 DE SANTA MARIA			32		5		37
JARDIM DE INFANCIA 116 DE SANTA MARIA			23		3		26
<b>CRE - SAO SEBASTIAO</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>294</b>		<b>50</b>	<b>8</b>	<b>357</b>
CAIC UNESCO		2	85		9	4	100
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE SAO SEBASTIAO			22		1	1	24
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 03 DE SAO SEBASTIAO			12		3		15
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 04 DE SAO SEBASTIAO		1	6				7
ESCOLA CLASSE 104 DE SAO SEBASTIAO	1	29			6		36
ESCOLA CLASSE 303 DE SAO SEBASTIAO			19		3	1	23
ESCOLA CLASSE AGROVILA SAO SEBASTIAO			19		4		23
ESCOLA CLASSE AGUILHADA			9		3		12
ESCOLA CLASSE BELA VISTA			16		1		17
ESCOLA CLASSE CACHOEIRINHA			7				7
ESCOLA CLASSE CERAMICA DA BENCAO			13		8		21
ESCOLA CLASSE DOM BOSCO	1	15			1		17
ESCOLA CLASSE SAO BARTOLOMEU			7		5		12
ESCOLA CLASSE VILA DO BOA			6		2	2	10
ESCOLA CLASSE VILA NOVA			29		4		33
<b>CRE - SOBRADINHO</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>526</b>	<b>3</b>	<b>95</b>	<b>22</b>	<b>652</b>
CAIC JULIA KUBITSCHKE DE OLIVEIRA			62		8	1	71
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE SOBRADINHO			14		2	1	17
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 02 DE SOBRADINHO			21	1	4		26
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 03 DE SOBRADINHO			20		3		23
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 04 DE SOBRADINHO			9		2	1	12
ESCOLA CLASSE 01 DE SOBRADINHO	1	22			7	3	33
ESCOLA CLASSE 04 DE SOBRADINHO			17		3		20

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR ESCOLARIDADE**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	DOCTORADO	ENSINO MEDIO	ESPECIALIZACAO	GRAD. - LIC. CURTA	GRAD. - LIC. PLENA	MESTRADO	TOTAL
ESCOLA CLASSE 05 DE SOBRADINHO		1	29	1	8		39
ESCOLA CLASSE 10 DE SOBRADINHO			17		3	3	23
ESCOLA CLASSE 11 DE SOBRADINHO			24		6	4	34
ESCOLA CLASSE 12 DE SOBRADINHO	1		20		2	1	24
ESCOLA CLASSE 13 DE SOBRADINHO			21		4		25
ESCOLA CLASSE 14 DE SOBRADINHO			23		4		27
ESCOLA CLASSE 15 DE SOBRADINHO			47		3	1	51
ESCOLA CLASSE 16 DE SOBRADINHO			32	1	6	1	40
ESCOLA CLASSE 17 DE SOBRADINHO		2	21		3	1	27
ESCOLA CLASSE BASEVI			15		2	1	18
ESCOLA CLASSE BOA VISTA			8		1		9
ESCOLA CLASSE BROCHADO DA ROCHA			6		2	1	9
ESCOLA CLASSE CATINGUEIRO			4		3		7
ESCOLA CLASSE CORREGO DO ARROZAL		1	7		1		9
ESCOLA CLASSE CORREGO DO OURO			2				2
ESCOLA CLASSE ENGENHO VELHO			12		2		14
ESCOLA CLASSE LOBEIRAL			10		5		15
ESCOLA CLASSE MORRO DO SANSAO			14		2	1	17
ESCOLA CLASSE OLHOS D'AGUA			2		2		4
ESCOLA CLASSE RIBEIRAO			4				4
ESCOLA CLASSE RUA DO MATO			6		3		9
ESCOLA CLASSE SANTA HELENA			17			2	19
ESCOLA CLASSE SÍTIO DAS ARAUCARIAS			12		2		14
ESCOLA CLASSE SONHEM DE CIMA			8		2		10
<b>CRE - TAGUATINGA</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>973</b>	<b>3</b>	<b>150</b>	<b>27</b>	<b>1173</b>
CAIC PROFESSOR WALTER JOSE DE MOURA		1	83		16	2	102
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE TAGUATINGA		1	20		2		23
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 02 DE TAGUATINGA			19		4		23
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 03 DE TAGUATINGA		1	14		5		20
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 04 DE TAGUATINGA			46			3	49
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 05 DE TAGUATINGA		1	10				11
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 06 DE TAGUATINGA		2	23			2	27
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 07 DE TAGUATINGA			24		5		29
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL AGUAS CLARAS		1	20		2		23
ESCOLA CLASSE 01 DE TAGUATINGA			28		3	3	34
ESCOLA CLASSE 02 DE VICENTE PIRES		1	27		7	2	37
ESCOLA CLASSE 06 DE TAGUATINGA			29		4	1	34
ESCOLA CLASSE 08 DE TAGUATINGA			35		5		40
ESCOLA CLASSE 10 DE TAGUATINGA	2		33		2	1	38
ESCOLA CLASSE 11 DE TAGUATINGA			30		9		39
ESCOLA CLASSE 12 DE TAGUATINGA			26		3	2	31
ESCOLA CLASSE 13 DE TAGUATINGA	1		20		4		25
ESCOLA CLASSE 15 DE TAGUATINGA			27		5		32
ESCOLA CLASSE 16 DE TAGUATINGA			25		3	3	31
ESCOLA CLASSE 17 DE TAGUATINGA			24		4		28
ESCOLA CLASSE 18 DE TAGUATINGA			31	1	9	1	42
ESCOLA CLASSE 19 DE TAGUATINGA		2	30		5	2	39
ESCOLA CLASSE 27 DE TAGUATINGA			35	1	5	1	42
ESCOLA CLASSE 29 DE TAGUATINGA			24		2		26
ESCOLA CLASSE 39 DE TAGUATINGA			20		6	1	27
ESCOLA CLASSE 41 DE TAGUATINGA			36		3		39
ESCOLA CLASSE 42 DE TAGUATINGA	1	1	34		4		40
ESCOLA CLASSE 45 DE TAGUATINGA		2	21		4	1	28
ESCOLA CLASSE 46 DE TAGUATINGA			23		3		26
ESCOLA CLASSE 50 DE TAGUATINGA			36		2		38
ESCOLA CLASSE 52 DE TAGUATINGA			17		3		20
ESCOLA CLASSE 53 DE TAGUATINGA		1	19		2		22
ESCOLA CLASSE 54 DE TAGUATINGA	1		50		14	1	66
ESCOLA CLASSE ARNIQUEIRA		1	15		2	1	19
ESCOLA CLASSE COLONIA AGRICOLA VICENTE PIRES			19	1	3		23
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>91</b>	<b>7871</b>	<b>12</b>	<b>1176</b>	<b>210</b>	<b>9377</b>

**ANEXO C – Quantitativo de Professores lotados em CAIC, Escola Classe, Centro de Ensino Infantil e Jardim de Infância por sexo**

<b>UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
<b>CRE - BRAZLANDIA</b>	<b>289</b>	<b>28</b>	<b>317</b>
CAIC PROFESSOR BENEDITO CARLOS DE OLIVEIRA	42	1	43
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE BRAZLANDIA	10		10
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 2 DE BRAZLANDIA	5		5
ESCOLA CLASSE 01 DE BRAZLANDIA	19	3	22
ESCOLA CLASSE 01 INCRA 08	32	3	35
ESCOLA CLASSE 03 DE BRAZLANDIA	17	2	19
ESCOLA CLASSE 05 DE BRAZLANDIA	19	1	20
ESCOLA CLASSE 06 DE BRAZLANDIA	19	1	20
ESCOLA CLASSE 07 DE BRAZLANDIA	20	1	21
ESCOLA CLASSE 08 DE BRAZLANDIA	18	2	20
ESCOLA CLASSE 09 DE BRAZLANDIA	20	2	22
ESCOLA CLASSE ALMECEGAS	8		8
ESCOLA CLASSE BUCANHAO	7		7
ESCOLA CLASSE CHAPADINHA	14	2	16
ESCOLA CLASSE INCRA 06	15	4	19
ESCOLA CLASSE INCRA 07	12	2	14
ESCOLA CLASSE POLO AGRICOLA DA TORRE	12	4	16
<b>CRE - CEILANDIA</b>	<b>1465</b>	<b>116</b>	<b>1581</b>
CAIC BERNARDO SAYAO	43	5	48
CAIC PROFESSOR ANISIO TEIXEIRA	28	4	32
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01	18	1	19
ESCOLA CLASSE 01 DE CEILANDIA	28	2	30
ESCOLA CLASSE 02 DE CEILANDIA	34	1	35
ESCOLA CLASSE 03 DE CEILANDIA	54		54
ESCOLA CLASSE 06 DE CEILANDIA	35	4	39
ESCOLA CLASSE 08 DE CEILANDIA	24	3	27
ESCOLA CLASSE 10 DE CEILANDIA	17	2	19
ESCOLA CLASSE 11 DE CEILANDIA	19	5	24
ESCOLA CLASSE 12 DE CEILANDIA	18	1	19
ESCOLA CLASSE 13 DE CEILANDIA	25	1	26
ESCOLA CLASSE 15 DE CEILANDIA	42	6	48
ESCOLA CLASSE 16 DE CEILANDIA	40	3	43
ESCOLA CLASSE 17 DE CEILANDIA	31	4	35
ESCOLA CLASSE 18 DE CEILANDIA	17	1	18
ESCOLA CLASSE 19 DE CEILANDIA	23	1	24
ESCOLA CLASSE 20 DE CEILANDIA	22	3	25
ESCOLA CLASSE 21 DE CEILANDIA	25	1	26
ESCOLA CLASSE 22 DE CEILANDIA	22		22
ESCOLA CLASSE 24 DE CEILANDIA	24	2	26
ESCOLA CLASSE 25 DE CEILANDIA	39		39
ESCOLA CLASSE 26 DE CEILANDIA	14	2	16
ESCOLA CLASSE 27 DE CEILANDIA	17	1	18
ESCOLA CLASSE 28 DE CEILANDIA	21	1	22

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR SEXO**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

<b>UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
ESCOLA CLASSE 29 DE CEILANDIA	17		17
ESCOLA CLASSE 31 DE CEILANDIA	35	5	40
ESCOLA CLASSE 33 DE CEILANDIA	36	5	41
ESCOLA CLASSE 34 DE CEILANDIA	35	4	39
ESCOLA CLASSE 35 DE CEILANDIA	35	2	37
ESCOLA CLASSE 36 DE CEILANDIA	29		29
ESCOLA CLASSE 38 DE CEILANDIA	44	1	45
ESCOLA CLASSE 39 DE CEILANDIA	27	1	28
ESCOLA CLASSE 40 DE CEILANDIA	27		27
ESCOLA CLASSE 43 DE CEILANDIA	26	5	31
ESCOLA CLASSE 45 DE CEILANDIA	38	2	40
ESCOLA CLASSE 46 DE CEILANDIA	26	1	27
ESCOLA CLASSE 47 DE CEILANDIA	23	2	25
ESCOLA CLASSE 48 DE CEILANDIA	31	4	35
ESCOLA CLASSE 50 DE CEILANDIA	31	1	32
ESCOLA CLASSE 52 DE CEILANDIA	28	2	30
ESCOLA CLASSE 55 DE CEILANDIA	32	3	35
ESCOLA CLASSE 56 DE CEILANDIA	29	1	30
ESCOLA CLASSE 59 DE CEILANDIA	26	3	29
ESCOLA CLASSE 61 DE CEILANDIA	29	2	31
ESCOLA CLASSE 62 DE CEILANDIA	28	2	30
ESCOLA CLASSE 64 DE CEILANDIA	41	7	48
ESCOLA CLASSE 65 DE CEILANDIA	43		43
ESCOLA CLASSE 66 DE CEILANDIA	24	4	28
ESCOLA CLASSE 68 DE CEILANDIA	9		9
ESCOLA CLASSE CORREGO DAS CORUJAS	5		5
ESCOLA CLASSE JIBOIA	7		7
ESCOLA CLASSE LAJES DA JIBOIA	12	4	16
ESCOLA CLASSE SETOR P NORTE	12	1	13
<b>CRE - GAMA</b>	<b>665</b>	<b>54</b>	<b>719</b>
CAIC CARLOS CASTELLO BRANCO	46	1	47
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO GAMA	24		24
ESCOLA CLASSE 01 DO GAMA	41	5	46
ESCOLA CLASSE 02 DO GAMA	31	3	34
ESCOLA CLASSE 03 DO GAMA	35	5	40
ESCOLA CLASSE 06 DO GAMA	16	1	17
ESCOLA CLASSE 07 DO GAMA	23	3	26
ESCOLA CLASSE 09 DO GAMA	42	3	45
ESCOLA CLASSE 10 DO GAMA	24	1	25
ESCOLA CLASSE 12 DO GAMA	24	4	28
ESCOLA CLASSE 14 DO GAMA	24	2	26
ESCOLA CLASSE 15 DO GAMA	25	4	29
ESCOLA CLASSE 16 DO GAMA	20		20
ESCOLA CLASSE 17 DO GAMA	19	3	22

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR SEXO**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

<b>UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
ESCOLA CLASSE 18 DO GAMA	26	4	30
ESCOLA CLASSE 19 DO GAMA	18	1	19
ESCOLA CLASSE 21 DO GAMA	19	2	21
ESCOLA CLASSE 22 DO GAMA	30	5	35
ESCOLA CLASSE 28 DO GAMA	18		18
ESCOLA CLASSE 29 DO GAMA	33	2	35
ESCOLA CLASSE CORREGO BARREIRO	14	1	15
ESCOLA CLASSE PONTE ALTA DE CIMA	11	2	13
JARDIM DE INFANCIA 02 DO GAMA	22	2	24
JARDIM DE INFANCIA 03 DO GAMA	21		21
JARDIM DE INFANCIA 04 DO GAMA	23		23
JARDIM DE INFANCIA 05 DO GAMA	19		19
JARDIM DE INFANCIA 06 DO GAMA	17		17
<b>CRE - GUARA</b>	<b>354</b>	<b>11</b>	<b>365</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DA ESTRUTURAL	16		16
ESCOLA CLASSE 01 DA VILA ESTRUTURAL	30		30
ESCOLA CLASSE 01 DO GUARA	29		29
ESCOLA CLASSE 02 DA ESTRUTURAL	34	1	35
ESCOLA CLASSE 02 DO GUARA	31	1	32
ESCOLA CLASSE 03 DO GUARA	23	1	24
ESCOLA CLASSE 05 DO GUARA	32	1	33
ESCOLA CLASSE 06 DO GUARA	35	1	36
ESCOLA CLASSE 07 DO GUARA	38	1	39
ESCOLA CLASSE 08 DO GUARA	64	4	68
ESCOLA CLASSE DO SRIA	11	1	12
JARDIM DE INFANCIA LUCIO COSTA	11		11
<b>CRE - N.BANDEIRANTE / RIACHO FUNDO I E II</b>	<b>446</b>	<b>38</b>	<b>484</b>
CAIC JUSCELINO KUBITSCHK	37	5	42
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO RIACHO FUNDO I	23	1	24
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DA CANDANGOLANDIA	22		22
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DO NUCLEO BANDEIRANTE	28	1	29
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DO RIACHO FUNDO II	25	2	27
ESCOLA CLASSE 01 DA CANDANGOLANDIA	18	1	19
ESCOLA CLASSE 01 DO RIACHO FUNDO	31	2	33
ESCOLA CLASSE 01 DO RIACHO FUNDO II	28	2	30
ESCOLA CLASSE 02 DA CANDANGOLANDIA	26	3	29
ESCOLA CLASSE 02 DO RIACHO FUNDO	24	3	27
ESCOLA CLASSE 02 DO RIACHO FUNDO II	25	3	28
ESCOLA CLASSE 03 DO NUCLEO BANDEIRANTE	20	2	22
ESCOLA CLASSE 04 DO NUCLEO BANDEIRANTE	18	2	20
ESCOLA CLASSE 05 DO NUCLEO BANDEIRANTE	12	1	13
ESCOLA CLASSE AGROVILA II	13	2	15
ESCOLA CLASSE IPE	31	3	34
ESCOLA CLASSE KANEGAE	15	1	16

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR SEXO**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

<b>UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
ESCOLA CLASSE RIACHO FUNDO	27	4	31
JARDIM DE INFANCIA 01 DO RIACHO FUNDO II	23		23
<b>CRE - PARANOIA</b>	<b>335</b>	<b>48</b>	<b>383</b>
CAIC SANTA PAULINA	28	3	31
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO PARANOIA	18	2	20
ESCOLA CLASSE 01 DE ITAPOA	17	3	20
ESCOLA CLASSE 01 DO PARANOIA	19	5	24
ESCOLA CLASSE 02 DO ITAPOA	14	1	15
ESCOLA CLASSE 02 DO PARANOIA	33	6	39
ESCOLA CLASSE 03 DO PARANOIA	24	5	29
ESCOLA CLASSE 04 DO PARANOIA	24	3	27
ESCOLA CLASSE 05 DO PARANOIA	11	1	12
ESCOLA CLASSE 06 DO PARANOIA	5	2	7
ESCOLA CLASSE ALTO INTERLAGOS	15		15
ESCOLA CLASSE BOQUEIRAO	5		5
ESCOLA CLASSE CAFE SEM TROCO	20	3	23
ESCOLA CLASSE CAPAO SECO	9		9
ESCOLA CLASSE CARIRU	9	1	10
ESCOLA CLASSE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOIA	18	3	21
ESCOLA CLASSE CORA CORALINA	16	2	18
ESCOLA CLASSE ITAPETI	4	3	7
ESCOLA CLASSE LAMARAO	9		9
ESCOLA CLASSE NATUREZA	14	2	16
ESCOLA CLASSE QUEBRADA DOS NERIS	9		9
ESCOLA CLASSE SOBRADINHO DOS MELOS	10	3	13
ESCOLA CLASSE SUSSUARANA	4		4
<b>CRE - PLANALTINA</b>	<b>728</b>	<b>62</b>	<b>790</b>
CAIC ASSIS CHATEAUBRIAND	72	2	74
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE PLANALTINA	25	2	27
ESCOLA CLASSE 01 DE PLANALTINA	29	2	31
ESCOLA CLASSE 01 DO ARAPOANGA	29	3	32
ESCOLA CLASSE 02 DO ARAPOANGA	39	3	42
ESCOLA CLASSE 03 DE PLANALTINA	24	1	25
ESCOLA CLASSE 04 DE PLANALTINA	23	3	26
ESCOLA CLASSE 05 DE PLANALTINA	32		32
ESCOLA CLASSE 06 DE PLANALTINA	25	2	27
ESCOLA CLASSE 07 DE PLANALTINA	20		20
ESCOLA CLASSE 09 DE PLANALTINA	21		21
ESCOLA CLASSE 10 DE PLANALTINA	29		29
ESCOLA CLASSE 11 DE PLANALTINA	23	2	25
ESCOLA CLASSE 13 DE PLANALTINA	19	3	22
ESCOLA CLASSE 14 DE PLANALTINA	17	3	20
ESCOLA CLASSE 15 DE PLANALTINA	33	3	36
ESCOLA CLASSE 16 DE PLANALTINA	40	4	44

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR SEXO**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

<b>UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
ESCOLA CLASSE ALTA-MIR	12	2	14
ESCOLA CLASSE BARRA ALTA	6		6
ESCOLA CLASSE COPERBRAS	8		8
ESCOLA CLASSE CORREGO DO ATOLEIRO	5		5
ESCOLA CLASSE CORREGO DO MEIO	8	3	11
ESCOLA CLASSE ESTANCIA DE PLANALTINA	29	2	31
ESCOLA CLASSE ETA 44	11	1	12
ESCOLA CLASSE FRIGORIFICO INDUSTRIAL	8	2	10
ESCOLA CLASSE MESTRE D'ARMAS	27	4	31
ESCOLA CLASSE MONJOLO	9	3	12
ESCOLA CLASSE PALMEIRAS	3	2	5
ESCOLA CLASSE PARANA	19	1	20
ESCOLA CLASSE PEDRA APRODARMAS	10	2	12
ESCOLA CLASSE PEDRA FUNDAMENTAL	9	1	10
ESCOLA CLASSE RAJADINHA	10		10
ESCOLA CLASSE REINO DAS FLORES	6	2	8
ESCOLA CLASSE RURAL ESTANCIA DO PIPIRIPAU	5		5
ESCOLA CLASSE SANTOS DUMONT	9	2	11
ESCOLA CLASSE VALE DO SOL PLANALTINA	10	1	11
ESCOLA CLASSE VALE VERDE	7		7
JARDIM DE INFANCIA CASA DE VIVENCIA	17	1	18
<b>CRE - PLANO PILOTO / CRUZEIRO</b>	<b>974</b>	<b>53</b>	<b>1027</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE BRASILIA	41	4	45
ESCOLA CLASSE 01 SHI SUL	20	1	21
ESCOLA CLASSE 04 DO CRUZEIRO	22	2	24
ESCOLA CLASSE 05 DO CRUZEIRO	21	2	23
ESCOLA CLASSE 06 DO CRUZEIRO	22	2	24
ESCOLA CLASSE 08 DO CRUZEIRO	28		28
ESCOLA CLASSE 102 SUL	19	2	21
ESCOLA CLASSE 106 NORTE	21		21
ESCOLA CLASSE 108 SUL	16	1	17
ESCOLA CLASSE 111 SUL	17	3	20
ESCOLA CLASSE 113 NORTE	24	2	26
ESCOLA CLASSE 114 SUL	24		24
ESCOLA CLASSE 115 NORTE	20	1	21
ESCOLA CLASSE 204 SUL	17	2	19
ESCOLA CLASSE 206 SUL	12	2	14
ESCOLA CLASSE 209 SUL	21	1	22
ESCOLA CLASSE 302 NORTE	17		17
ESCOLA CLASSE 304 NORTE	17		17
ESCOLA CLASSE 304 SUL	17		17
ESCOLA CLASSE 305 SUL	9	1	10
ESCOLA CLASSE 308 SUL	14	2	16
ESCOLA CLASSE 312 NORTE	21	1	22

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR SEXO**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

<b>UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
ESCOLA CLASSE 314 SUL	16	2	18
ESCOLA CLASSE 316 SUL	24		24
ESCOLA CLASSE 403 NORTE	16	1	17
ESCOLA CLASSE 405 NORTE	26	1	27
ESCOLA CLASSE 407 NORTE	18	1	19
ESCOLA CLASSE 410 SUL	17	2	19
ESCOLA CLASSE 411 NORTE	16	1	17
ESCOLA CLASSE 413 SUL	17	2	19
ESCOLA CLASSE 415 NORTE	18		18
ESCOLA CLASSE 416 SUL	32	1	33
ESCOLA CLASSE 708 NORTE	21		21
ESCOLA CLASSE ASPALHA	10		10
ESCOLA CLASSE DA VILA DO REGIMENTO DE CAVALARIA E GUARDA	12		12
ESCOLA CLASSE DO SMU	21		21
ESCOLA CLASSE GRANJA DO TORTO	12		12
ESCOLA CLASSE JARDIM BOTANICO	22		22
ESCOLA CLASSE VARJAO	40	10	50
JARDIM DE INFANCIA 01 DO CRUZEIRO	15		15
JARDIM DE INFANCIA 02 DO CRUZEIRO	15		15
JARDIM DE INFANCIA 102 SUL	6		6
JARDIM DE INFANCIA 106 NORTE	13		13
JARDIM DE INFANCIA 108 SUL	9		9
JARDIM DE INFANCIA 114 SUL	9		9
JARDIM DE INFANCIA 208 SUL	10		10
JARDIM DE INFANCIA 21 DE ABRIL	13		13
JARDIM DE INFANCIA 302 NORTE	10		10
JARDIM DE INFANCIA 303 SUL	13		13
JARDIM DE INFANCIA 304 NORTE	13		13
JARDIM DE INFANCIA 305 SUL	12		12
JARDIM DE INFANCIA 308 SUL	4		4
JARDIM DE INFANCIA 312 NORTE	13		13
JARDIM DE INFANCIA 314 SUL	10		10
JARDIM DE INFANCIA 316 SUL	8	1	9
JARDIM DE INFANCIA 404 NORTE	12	1	13
JARDIM DE INFANCIA VI COMAR	11	1	12
<b>CRE - RECANTO DAS EMAS</b>	<b>216</b>	<b>16</b>	<b>232</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 304 DO RECANTO DAS EMAS	18	2	20
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 310 DO RECANTO DAS EMAS	15		15
ESCOLA CLASSE 102 DO RECANTO DAS EMAS	18	3	21
ESCOLA CLASSE 203 DO RECANTO DAS EMAS	18	1	19
ESCOLA CLASSE 401 DO RECANTO DAS EMAS	36	1	37
ESCOLA CLASSE 404 DO RECANTO DAS EMAS	22	3	25
ESCOLA CLASSE 510 DO RECANTO DAS EMAS	26	2	28
ESCOLA CLASSE 803 DO RECANTO DAS EMAS	25	1	26

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR SEXO**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

<b>UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
ESCOLA CLASSE VILA BURITIS	23	3	26
JARDIM DE INFANCIA 603 DO RECANTO DAS EMAS	15		15
<b>CRE - SAMAMBAIA</b>	<b>764</b>	<b>61</b>	<b>825</b>
CAIC AYRTON SENNA	31	1	32
CAIC HELENA REIS	46	5	51
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 210 DE SAMAMBAIA	30		30
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 307 DE SAMAMBAIA	17		17
ESCOLA CLASSE 108 DE SAMAMBAIA	44	2	46
ESCOLA CLASSE 111 DE SAMAMBAIA	17	2	19
ESCOLA CLASSE 121 DE SAMAMBAIA	26	4	30
ESCOLA CLASSE 303 DE SAMAMBAIA	25	4	29
ESCOLA CLASSE 317 DE SAMAMBAIA	13	2	15
ESCOLA CLASSE 318 DE SAMAMBAIA	26	4	30
ESCOLA CLASSE 325 DE SAMAMBAIA	32	4	36
ESCOLA CLASSE 403 DE SAMAMBAIA	33	5	38
ESCOLA CLASSE 410 DE SAMAMBAIA	31	4	35
ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA	29	1	30
ESCOLA CLASSE 419 DE SAMAMBAIA	45	2	47
ESCOLA CLASSE 425 DE SAMAMBAIA	17	1	18
ESCOLA CLASSE 431 DE SAMAMBAIA	34	2	36
ESCOLA CLASSE 501 DE SAMAMBAIA	36	3	39
ESCOLA CLASSE 502 DE SAMAMBAIA	27	1	28
ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA	32		32
ESCOLA CLASSE 511 DE SAMAMBAIA	31	6	37
ESCOLA CLASSE 512 DE SAMAMBAIA	28	1	29
ESCOLA CLASSE 604 DE SAMAMBAIA	59	4	63
ESCOLA CLASSE 614 DE SAMAMBAIA	25	2	27
ESCOLA CLASSE 831 DE SAMAMBAIA	19		19
ESCOLA CLASSE GUARIROBA	11	1	12
<b>CRE - SANTA MARIA</b>	<b>435</b>	<b>37</b>	<b>472</b>
CAIC ALBERT SABIN	46	2	48
CAIC SANTA MARIA	65	7	72
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 203 DE SANTA MARIA	17		17
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 210 DE SANTA MARIA	20		20
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 416/516 DE SANTA MARIA	24		24
ESCOLA CLASSE 01 DO PORTO RICO	17	6	23
ESCOLA CLASSE 100 DE SANTA MARIA	36	1	37
ESCOLA CLASSE 116 DE SANTA MARIA	36	2	38
ESCOLA CLASSE 203 DE SANTA MARIA	53	7	60
ESCOLA CLASSE 206 DE SANTA MARIA	36	4	40
ESCOLA CLASSE 215 DE SANTA MARIA	25	5	30
ESCOLA CLASSE 218 DE SANTA MARIA	34	3	37
JARDIM DE INFANCIA 116 DE SANTA MARIA	26		26
<b>CRE - SAO SEBASTIAO</b>	<b>317</b>	<b>40</b>	<b>357</b>

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR SEXO**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

<b>UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
CAIC UNESCO	92	8	100
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE SAO SEBASTIAO	24		24
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 03 DE SAO SEBASTIAO	13	2	15
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 04 DE SAO SEBASTIAO	7		7
ESCOLA CLASSE 104 DE SAO SEBASTIAO	30	6	36
ESCOLA CLASSE 303 DE SAO SEBASTIAO	21	2	23
ESCOLA CLASSE AGROVILA SAO SEBASTIAO	18	5	23
ESCOLA CLASSE AGUILHADA	10	2	12
ESCOLA CLASSE BELA VISTA	15	2	17
ESCOLA CLASSE CACHOEIRINHA	5	2	7
ESCOLA CLASSE CERAMICA DA BENCAO	18	3	21
ESCOLA CLASSE DOM BOSCO	15	2	17
ESCOLA CLASSE SAO BARTOLOMEU	11	1	12
ESCOLA CLASSE VILA DO BOA	7	3	10
ESCOLA CLASSE VILA NOVA	31	2	33
<b>CRE - SOBRADINHO</b>	<b>606</b>	<b>46</b>	<b>652</b>
CAIC JULIA KUBITSCHKE DE OLIVEIRA	70	1	71
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE SOBRADINHO	17		17
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 02 DE SOBRADINHO	26		26
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 03 DE SOBRADINHO	23		23
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 04 DE SOBRADINHO	12		12
ESCOLA CLASSE 01 DE SOBRADINHO	31	2	33
ESCOLA CLASSE 04 DE SOBRADINHO	19	1	20
ESCOLA CLASSE 05 DE SOBRADINHO	35	4	39
ESCOLA CLASSE 10 DE SOBRADINHO	19	4	23
ESCOLA CLASSE 11 DE SOBRADINHO	31	3	34
ESCOLA CLASSE 12 DE SOBRADINHO	24		24
ESCOLA CLASSE 13 DE SOBRADINHO	24	1	25
ESCOLA CLASSE 14 DE SOBRADINHO	27		27
ESCOLA CLASSE 15 DE SOBRADINHO	49	2	51
ESCOLA CLASSE 16 DE SOBRADINHO	35	5	40
ESCOLA CLASSE 17 DE SOBRADINHO	23	4	27
ESCOLA CLASSE BASEVI	18		18
ESCOLA CLASSE BOA VISTA	8	1	9
ESCOLA CLASSE BROCHADO DA ROCHA	9		9
ESCOLA CLASSE CATINGUEIRO	6	1	7
ESCOLA CLASSE CORREGO DO ARROZAL	8	1	9
ESCOLA CLASSE CORREGO DO OURO		2	2
ESCOLA CLASSE ENGENHO VELHO	11	3	14
ESCOLA CLASSE LOBEIRAL	13	2	15
ESCOLA CLASSE MORRO DO SANSAO	16	1	17
ESCOLA CLASSE OLHOS D'AGUA	4		4
ESCOLA CLASSE RIBEIRAO	3	1	4
ESCOLA CLASSE RUA DO MATO	9		9

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR SEXO**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

<b>UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>TOTAL</b>
ESCOLA CLASSE SANTA HELENA	17	2	19
ESCOLA CLASSE SITIO DAS ARAUCARIAS	12	2	14
ESCOLA CLASSE SONHEM DE CIMA	7	3	10
<b>CRE - TAGUATINGA</b>	<b>1106</b>	<b>67</b>	<b>1173</b>
CAIC PROFESSOR WALTER JOSE DE MOURA	98	4	102
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE TAGUATINGA	23		23
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 02 DE TAGUATINGA	23		23
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 03 DE TAGUATINGA	19	1	20
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 04 DE TAGUATINGA	45	4	49
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 05 DE TAGUATINGA	11		11
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 06 DE TAGUATINGA	25	2	27
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 07 DE TAGUATINGA	28	1	29
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL AGUAS CLARAS	23		23
ESCOLA CLASSE 01 DE TAGUATINGA	32	2	34
ESCOLA CLASSE 02 DE VICENTE PIRES	36	1	37
ESCOLA CLASSE 06 DE TAGUATINGA	31	3	34
ESCOLA CLASSE 08 DE TAGUATINGA	36	4	40
ESCOLA CLASSE 10 DE TAGUATINGA	35	3	38
ESCOLA CLASSE 11 DE TAGUATINGA	36	3	39
ESCOLA CLASSE 12 DE TAGUATINGA	31		31
ESCOLA CLASSE 13 DE TAGUATINGA	25		25
ESCOLA CLASSE 15 DE TAGUATINGA	26	6	32
ESCOLA CLASSE 16 DE TAGUATINGA	30	1	31
ESCOLA CLASSE 17 DE TAGUATINGA	24	4	28
ESCOLA CLASSE 18 DE TAGUATINGA	42		42
ESCOLA CLASSE 19 DE TAGUATINGA	38	1	39
ESCOLA CLASSE 27 DE TAGUATINGA	37	5	42
ESCOLA CLASSE 29 DE TAGUATINGA	22	4	26
ESCOLA CLASSE 39 DE TAGUATINGA	26	1	27
ESCOLA CLASSE 41 DE TAGUATINGA	37	2	39
ESCOLA CLASSE 42 DE TAGUATINGA	37	3	40
ESCOLA CLASSE 45 DE TAGUATINGA	27	1	28
ESCOLA CLASSE 46 DE TAGUATINGA	24	2	26
ESCOLA CLASSE 50 DE TAGUATINGA	37	1	38
ESCOLA CLASSE 52 DE TAGUATINGA	18	2	20
ESCOLA CLASSE 53 DE TAGUATINGA	21	1	22
ESCOLA CLASSE 54 DE TAGUATINGA	62	4	66
ESCOLA CLASSE ARNIQUEIRA	19		19
ESCOLA CLASSE COLONIA AGRICOLA VICENTE PIRES	22	1	23
<b>TOTAL</b>	<b>8700</b>	<b>677</b>	<b>9377</b>

**ANEXO D – Quantitativo de Professores lotados em CAIC, Escola Classe, Centro de Ensino Infantil E Jardim de Infância por faixa de idade**



GDF - Secretaria de Estado de Educação  
Subsec. de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação  
Coord. de Supervisão, Normas e Inf. do Sistema de Ensino  
Diretoria de Informações Educacionais

**QUADRO 03**

**UNIDADES ESCOLARES POR OFERTA DA ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO,  
SEGUNDO COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO**

*CENSO ESCOLAR 2018  
REDE PÚBLICA*

CRE	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial
PLANO PILOTO	26	61	9	3	7	34
GAMA	19	38	7	1	9	20
TAGUATINGA	19	45	8	1	4	23
BRAZLANDIA	11	23	5	1	4	7
SOBRADINHO	22	39	6	1	10	18
PLANALTINA	36	56	11	2	12	12
NUCLEO BANDEIRANTE	10	25	5		6	17
CEILANDIA	47	81	13	1	17	45
GUARA	8	22	5	1	6	9
SAMAMBAIA	18	36	4		8	20
SANTA MARIA	11	21	4		5	10
PARANOÁ	20	30	4		8	7
SAO SEBASTIAO	11	20	3		4	13
RECANTO DAS EMAS	10	21	4		7	12
<b>TOTAL</b>	<b>268</b>	<b>518</b>	<b>88</b>	<b>11</b>	<b>107</b>	<b>247</b>

FORNTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

**NOTAS:**

- 1 - Uma mesma Unidade Escolar pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de Ensino;
- 2 - Dados da EJA referentes ao 1º semestre;
- 3 - Excluídos o CIEF - Centro Integrado de Educação Física, as Escolas Parque, os Centros Interescolares de Línguas e a Escola da Natureza por oferecerem ensino diferenciado;
- 4 - Incluídas, na Educação Profissional, as Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional Integrada aos Ensinos Médio e Educação de Jovens e Adultos;
- 5 - Incluído o CED 04 de Sobradinho, na Educação Profissional, por ofertar Cursos de Formação Inicial Continuada - FIC, Nível Básico.

**ANEXO E – Quantitativo de Professores Lotados em CAIC, Escola Classe, Centro de Ensino Infantil E Jardim de Infância por Raça/Cor**

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	AMARELA	BRANCA	INDIGENA	PARDA	PRETA	TOTAL
<b>CRE - BRAZLANDIA</b>	<b>4</b>	<b>185</b>	<b>1</b>	<b>109</b>	<b>18</b>	<b>317</b>
CAIC PROFESSOR BENEDITO CARLOS DE OLIVEIRA	1	25		17		43
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE BRAZLANDIA		5		4	1	10
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 2 DE BRAZLANDIA		3		2		5
ESCOLA CLASSE 01 DE BRAZLANDIA		16		5	1	22
ESCOLA CLASSE 01 INCRA 08		24		8	3	35
ESCOLA CLASSE 03 DE BRAZLANDIA		8		9	2	19
ESCOLA CLASSE 05 DE BRAZLANDIA	1	10	1	7	1	20
ESCOLA CLASSE 06 DE BRAZLANDIA		7		11	2	20
ESCOLA CLASSE 07 DE BRAZLANDIA	1	13		5	2	21
ESCOLA CLASSE 08 DE BRAZLANDIA		11		5	4	20
ESCOLA CLASSE 09 DE BRAZLANDIA	1	12		9		22
ESCOLA CLASSE ALMECEGAS		6		2		8
ESCOLA CLASSE BUCANHAO		6		1		7
ESCOLA CLASSE CHAPADINHA		9		6	1	16
ESCOLA CLASSE INCRA 06		12		7		19
ESCOLA CLASSE INCRA 07		9		5		14
ESCOLA CLASSE POLO AGRICOLA DA TORRE		9		6	1	16
<b>CRE - CEILANDIA</b>	<b>23</b>	<b>840</b>	<b>15</b>	<b>576</b>	<b>127</b>	<b>1581</b>
CAIC BERNARDO SAYAO	1	31	2	11	3	48
CAIC PROFESSOR ANISIO TEIXEIRA		13		15	4	32
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01		8		8	3	19
ESCOLA CLASSE 01 DE CEILANDIA	1	18		11		30
ESCOLA CLASSE 02 DE CEILANDIA		23		9	3	35
ESCOLA CLASSE 03 DE CEILANDIA		31	1	19	3	54
ESCOLA CLASSE 06 DE CEILANDIA		28	1	9	1	39
ESCOLA CLASSE 08 DE CEILANDIA	1	10		12	4	27
ESCOLA CLASSE 10 DE CEILANDIA		10		7	2	19
ESCOLA CLASSE 11 DE CEILANDIA	1	11		9	3	24
ESCOLA CLASSE 12 DE CEILANDIA		11		7	1	19
ESCOLA CLASSE 13 DE CEILANDIA		15		9	2	26
ESCOLA CLASSE 15 DE CEILANDIA		24	1	17	6	48
ESCOLA CLASSE 16 DE CEILANDIA		32		8	3	43
ESCOLA CLASSE 17 DE CEILANDIA		24		8	3	35
ESCOLA CLASSE 18 DE CEILANDIA		7		9	2	18
ESCOLA CLASSE 19 DE CEILANDIA		14		9	1	24
ESCOLA CLASSE 20 DE CEILANDIA		14	1	8	2	25
ESCOLA CLASSE 21 DE CEILANDIA	1	17		8		26
ESCOLA CLASSE 22 DE CEILANDIA		11		10	1	22
ESCOLA CLASSE 24 DE CEILANDIA	1	13		9	3	26
ESCOLA CLASSE 25 DE CEILANDIA	1	22		12	4	39
ESCOLA CLASSE 26 DE CEILANDIA	1	8		6	1	16
ESCOLA CLASSE 27 DE CEILANDIA	1	10		5	2	18
ESCOLA CLASSE 28 DE CEILANDIA		10	1	8	3	22
ESCOLA CLASSE 29 DE CEILANDIA		10		5	2	17
ESCOLA CLASSE 31 DE CEILANDIA		19		16	5	40
ESCOLA CLASSE 33 DE CEILANDIA	1	21		19		41
ESCOLA CLASSE 34 DE CEILANDIA		23	1	12	3	39
ESCOLA CLASSE 35 DE CEILANDIA		19		13	5	37
ESCOLA CLASSE 36 DE CEILANDIA		17		11	1	29
ESCOLA CLASSE 38 DE CEILANDIA		18		22	5	45
ESCOLA CLASSE 39 DE CEILANDIA	1	15		11	1	28
ESCOLA CLASSE 40 DE CEILANDIA	1	10		15	1	27
ESCOLA CLASSE 43 DE CEILANDIA		15		12	4	31
ESCOLA CLASSE 45 DE CEILANDIA		27		11	2	40
ESCOLA CLASSE 46 DE CEILANDIA	2	13		10	2	27

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E  
JARDIM DE INFÂNCIA POR RAÇA/COR\***

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	AMARELA	BRANCA	INDIGENA	PARDA	PRETA	TOTAL
ESCOLA CLASSE 47 DE CEILANDIA	1	11		10	3	25
ESCOLA CLASSE 48 DE CEILANDIA		22		11	2	35
ESCOLA CLASSE 50 DE CEILANDIA	2	11		17	2	32
ESCOLA CLASSE 52 DE CEILANDIA		16		11	3	30
ESCOLA CLASSE 55 DE CEILANDIA	2	19		14		35
ESCOLA CLASSE 56 DE CEILANDIA		14	1	10	5	30
ESCOLA CLASSE 59 DE CEILANDIA		13	2	12	2	29
ESCOLA CLASSE 61 DE CEILANDIA		20	1	9	1	31
ESCOLA CLASSE 62 DE CEILANDIA		21	1	6	2	30
ESCOLA CLASSE 64 DE CEILANDIA	1	28		15	4	48
ESCOLA CLASSE 65 DE CEILANDIA		15	1	25	2	43
ESCOLA CLASSE 66 DE CEILANDIA		8		15	5	28
ESCOLA CLASSE 68 DE CEILANDIA	2	1		6		9
ESCOLA CLASSE CORREGO DAS CORUJAS	1	3		1		5
ESCOLA CLASSE JIBOIA		4		2	1	7
ESCOLA CLASSE LAJES DA JIBOIA		6	1	5	4	16
ESCOLA CLASSE SETOR P NORTE		6		7		13
<b>CRE - GAMA</b>	<b>6</b>	<b>438</b>	<b>5</b>	<b>220</b>	<b>50</b>	<b>719</b>
CAIC CARLOS CASTELLO BRANCO		35		11	1	47
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO GAMA		14		9	1	24
ESCOLA CLASSE 01 DO GAMA	1	31	1	11	2	46
ESCOLA CLASSE 02 DO GAMA		19	1	8	6	34
ESCOLA CLASSE 03 DO GAMA	1	24		14	1	40
ESCOLA CLASSE 06 DO GAMA		11		3	3	17
ESCOLA CLASSE 07 DO GAMA	2	15		7	2	26
ESCOLA CLASSE 09 DO GAMA		29		15	1	45
ESCOLA CLASSE 10 DO GAMA		10	1	11	3	25
ESCOLA CLASSE 12 DO GAMA	1	18		7	2	28
ESCOLA CLASSE 14 DO GAMA		14		9	3	26
ESCOLA CLASSE 15 DO GAMA		16	1	7	5	29
ESCOLA CLASSE 16 DO GAMA		6		11	3	20
ESCOLA CLASSE 17 DO GAMA		14		8		22
ESCOLA CLASSE 18 DO GAMA		13	1	14	2	30
ESCOLA CLASSE 19 DO GAMA		12		6	1	19
ESCOLA CLASSE 21 DO GAMA		13		8		21
ESCOLA CLASSE 22 DO GAMA	1	21		11	2	35
ESCOLA CLASSE 28 DO GAMA		13		5		18
ESCOLA CLASSE 29 DO GAMA		27		8		35
ESCOLA CLASSE CORREGO BARREIRO		7		4	4	15
ESCOLA CLASSE PONTE ALTA DE CIMA		9		3	1	13
JARDIM DE INFANCIA 02 DO GAMA		11		12	1	24
JARDIM DE INFANCIA 03 DO GAMA		17		2	2	21
JARDIM DE INFANCIA 04 DO GAMA		16		7		23
JARDIM DE INFANCIA 05 DO GAMA		14		4	1	19
JARDIM DE INFANCIA 06 DO GAMA		9		5	3	17
<b>CRE - GUARA</b>	<b>7</b>	<b>267</b>		<b>79</b>	<b>12</b>	<b>365</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DA ESTRUTURAL	1	6		8	1	16
ESCOLA CLASSE 01 DA VILA ESTRUTURAL	1	21		5	3	30
ESCOLA CLASSE 01 DO GUARA		24		5		29
ESCOLA CLASSE 02 DA ESTRUTURAL	1	25		9		35
ESCOLA CLASSE 02 DO GUARA		21		10	1	32
ESCOLA CLASSE 03 DO GUARA		23		1		24
ESCOLA CLASSE 05 DO GUARA		21		11	1	33
ESCOLA CLASSE 06 DO GUARA	1	30		4	1	36
ESCOLA CLASSE 07 DO GUARA	1	27		10	1	39
ESCOLA CLASSE 08 DO GUARA	1	54		9	4	68

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E  
JARDIM DE INFÂNCIA POR RAÇA/COR\***

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	AMARELA	BRANCA	INDIGENA	PARDA	PRETA	TOTAL
ESCOLA CLASSE DO SRIA	1	6		5		12
JARDIM DE INFANCIA LUCIO COSTA		9		2		11
<b>CRE - N.BANDEIRANTE / RIACHO FUNDO I E II</b>	<b>6</b>	<b>309</b>	<b>5</b>	<b>139</b>	<b>25</b>	<b>484</b>
CAIC JUSCELINO KUBITSCHKE	1	27	1	10	3	42
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO RIACHO FUNDO I	1	15		6	2	24
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DA CANDANGOLANDIA		13		7	2	22
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DO NUCLEO BANDEIRANTE		25		3	1	29
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DO RIACHO FUNDO II		14	1	11	1	27
ESCOLA CLASSE 01 DA CANDANGOLANDIA		11		6	2	19
ESCOLA CLASSE 01 DO RIACHO FUNDO		23		9	1	33
ESCOLA CLASSE 01 DO RIACHO FUNDO II		19		9	2	30
ESCOLA CLASSE 02 DA CANDANGOLANDIA		16		12	1	29
ESCOLA CLASSE 02 DO RIACHO FUNDO	1	18		7	1	27
ESCOLA CLASSE 02 DO RIACHO FUNDO II		15		11	2	28
ESCOLA CLASSE 03 DO NUCLEO BANDEIRANTE		12	1	6	3	22
ESCOLA CLASSE 04 DO NUCLEO BANDEIRANTE		14	1	5		20
ESCOLA CLASSE 05 DO NUCLEO BANDEIRANTE		11		2		13
ESCOLA CLASSE AGROVILA II		6		9		15
ESCOLA CLASSE IPE	1	23		9	1	34
ESCOLA CLASSE KANEGAE		12		3	1	16
ESCOLA CLASSE RIACHO FUNDO	1	22	1	6	1	31
JARDIM DE INFANCIA 01 DO RIACHO FUNDO II	1	13		8	1	23
<b>CRE - PARANOIA</b>	<b>5</b>	<b>205</b>	<b>5</b>	<b>139</b>	<b>29</b>	<b>383</b>
CAIC SANTA PAULINA		12		17	2	31
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO PARANOIA		18		2		20
ESCOLA CLASSE 01 DE ITAPOA	1	13		2	4	20
ESCOLA CLASSE 01 DO PARANOIA		12	2	10		24
ESCOLA CLASSE 02 DO ITAPOA		9		4	2	15
ESCOLA CLASSE 02 DO PARANOIA		20		15	4	39
ESCOLA CLASSE 03 DO PARANOIA	1	12		14	2	29
ESCOLA CLASSE 04 DO PARANOIA	2	7		14	4	27
ESCOLA CLASSE 05 DO PARANOIA		5		5	2	12
ESCOLA CLASSE 06 DO PARANOIA		3	1	2	1	7
ESCOLA CLASSE ALTO INTERLAGOS		13		2		15
ESCOLA CLASSE BOQUEIRAO		3		1	1	5
ESCOLA CLASSE CAFE SEM TROCO		10		11	2	23
ESCOLA CLASSE CAPAO SECO	1	5		3		9
ESCOLA CLASSE CARIRU		4		5	1	10
ESCOLA CLASSE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOIA		14	1	5	1	21
ESCOLA CLASSE CORA CORALINA		15		2	1	18
ESCOLA CLASSE ITAPETI		3		4		7
ESCOLA CLASSE LAMARAO		6	1	2		9
ESCOLA CLASSE NATUREZA		10		4	2	16
ESCOLA CLASSE QUEBRADA DOS NERIS		4		5		9
ESCOLA CLASSE SOBRADINHO DOS MELOS		4		9		13
ESCOLA CLASSE SUSSUARANA		3		1		4
<b>CRE - PLANALTINA</b>	<b>19</b>	<b>424</b>	<b>8</b>	<b>292</b>	<b>47</b>	<b>790</b>
CAIC ASSIS CHATEAUBRIAND	3	38	1	27	5	74
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE PLANALTINA	1	13	2	9	2	27
ESCOLA CLASSE 01 DE PLANALTINA		12	1	15	3	31
ESCOLA CLASSE 01 DO ARAPOANGA		8		21	3	32
ESCOLA CLASSE 02 DO ARAPOANGA	1	18	1	18	4	42
ESCOLA CLASSE 03 DE PLANALTINA		15		6	4	25
ESCOLA CLASSE 04 DE PLANALTINA	1	17		7	1	26
ESCOLA CLASSE 05 DE PLANALTINA		17		15		32
ESCOLA CLASSE 06 DE PLANALTINA	2	10		14	1	27

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E  
JARDIM DE INFÂNCIA POR RAÇA/COR\***

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	AMARELA	BRANCA	INDIGENA	PARDA	PRETA	TOTAL
ESCOLA CLASSE 07 DE PLANALTINA	2	11		7		20
ESCOLA CLASSE 09 DE PLANALTINA		15		5	1	21
ESCOLA CLASSE 10 DE PLANALTINA		18	1	9	1	29
ESCOLA CLASSE 11 DE PLANALTINA	1	11		11	2	25
ESCOLA CLASSE 13 DE PLANALTINA		11		10	1	22
ESCOLA CLASSE 14 DE PLANALTINA	1	12		5	2	20
ESCOLA CLASSE 15 DE PLANALTINA		13	1	20	2	36
ESCOLA CLASSE 16 DE PLANALTINA	3	26		11	4	44
ESCOLA CLASSE ALTA-MIR		11		2	1	14
ESCOLA CLASSE BARRA ALTA		3		3		6
ESCOLA CLASSE COPERBRAS		6		2		8
ESCOLA CLASSE CORREGO DO ATOLEIRO		5				5
ESCOLA CLASSE CORREGO DO MEIO		5		5	1	11
ESCOLA CLASSE ESTANCIA DE PLANALTINA		25		5	1	31
ESCOLA CLASSE ETA 44		8		3	1	12
ESCOLA CLASSE FRIGORIFICO INDUSTRIAL		6		3	1	10
ESCOLA CLASSE MESTRE D'ARMAS	1	19		10	1	31
ESCOLA CLASSE MONJOLO	1	5		6		12
ESCOLA CLASSE PALMEIRAS	1	2		2		5
ESCOLA CLASSE PARANA		10		10		20
ESCOLA CLASSE PEDRA APRODARMAS		6		4	2	12
ESCOLA CLASSE PEDRA FUNDAMENTAL		6		4		10
ESCOLA CLASSE RAJADINHA	1	5	1	3		10
ESCOLA CLASSE REINO DAS FLORES		4		4		8
ESCOLA CLASSE RURAL ESTANCIA DO PIPIRIPAU		3		2		5
ESCOLA CLASSE SANTOS DUMONT		4		5	2	11
ESCOLA CLASSE VALE DO SOL PLANALTINA		9		2		11
ESCOLA CLASSE VALE VERDE		5		1	1	7
JARDIM DE INFANCIA CASA DE VIVENCIA		12		6		18
<b>CRE - PLANO PILOTO / CRUZEIRO</b>	<b>7</b>	<b>753</b>	<b>17</b>	<b>213</b>	<b>37</b>	<b>1027</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE BRASILIA		30	1	13	1	45
ESCOLA CLASSE 01 SHI SUL	1	16	1	3		21
ESCOLA CLASSE 04 DO CRUZEIRO	1	16		5	2	24
ESCOLA CLASSE 05 DO CRUZEIRO	1	13	1	8		23
ESCOLA CLASSE 06 DO CRUZEIRO		21		2	1	24
ESCOLA CLASSE 08 DO CRUZEIRO		18	1	6	3	28
ESCOLA CLASSE 102 SUL		15		6		21
ESCOLA CLASSE 106 NORTE		15	1	4	1	21
ESCOLA CLASSE 108 SUL		11		5	1	17
ESCOLA CLASSE 111 SUL		16	1	2	1	20
ESCOLA CLASSE 113 NORTE		20		6		26
ESCOLA CLASSE 114 SUL		20		2	2	24
ESCOLA CLASSE 115 NORTE		16		5		21
ESCOLA CLASSE 204 SUL		13		6		19
ESCOLA CLASSE 206 SUL		9		5		14
ESCOLA CLASSE 209 SUL		17		3	2	22
ESCOLA CLASSE 302 NORTE		15		2		17
ESCOLA CLASSE 304 NORTE		12		4	1	17
ESCOLA CLASSE 304 SUL		14		3		17
ESCOLA CLASSE 305 SUL		7		2	1	10
ESCOLA CLASSE 308 SUL		13		3		16
ESCOLA CLASSE 312 NORTE		8	1	12	1	22
ESCOLA CLASSE 314 SUL	1	9		6	2	18
ESCOLA CLASSE 316 SUL		16	1	6	1	24
ESCOLA CLASSE 403 NORTE		14		3		17
ESCOLA CLASSE 405 NORTE		23		4		27

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E  
JARDIM DE INFÂNCIA POR RAÇA/COR\***

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	AMARELA	BRANCA	INDIGENA	PARDA	PRETA	TOTAL
ESCOLA CLASSE 407 NORTE		13		5	1	19
ESCOLA CLASSE 410 SUL	1	11		6	1	19
ESCOLA CLASSE 411 NORTE		13		2	2	17
ESCOLA CLASSE 413 SUL		16	2	1		19
ESCOLA CLASSE 415 NORTE		14		4		18
ESCOLA CLASSE 416 SUL		25	3	4	1	33
ESCOLA CLASSE 708 NORTE	1	14		6		21
ESCOLA CLASSE ASPALHA		4		4	2	10
ESCOLA CLASSE DA VILA DO REGIMENTO DE CAVALARIA E GUARDA		11			1	12
ESCOLA CLASSE DO SMU		15	1	5		21
ESCOLA CLASSE GRANJA DO TORTO		9	1	2		12
ESCOLA CLASSE JARDIM BOTANICO		15		4	3	22
ESCOLA CLASSE VARJAO		32	1	15	2	50
JARDIM DE INFANCIA 01 DO CRUZEIRO		12		3		15
JARDIM DE INFANCIA 02 DO CRUZEIRO		10		5		15
JARDIM DE INFANCIA 102 SUL		5			1	6
JARDIM DE INFANCIA 106 NORTE	1	10		2		13
JARDIM DE INFANCIA 108 SUL		8		1		9
JARDIM DE INFANCIA 114 SUL		7		2		9
JARDIM DE INFANCIA 208 SUL		10				10
JARDIM DE INFANCIA 21 DE ABRIL		11		2		13
JARDIM DE INFANCIA 302 NORTE		7		3		10
JARDIM DE INFANCIA 303 SUL		13				13
JARDIM DE INFANCIA 304 NORTE		11		1	1	13
JARDIM DE INFANCIA 305 SUL		10		1	1	12
JARDIM DE INFANCIA 308 SUL		4				4
JARDIM DE INFANCIA 312 NORTE		13				13
JARDIM DE INFANCIA 314 SUL		7		3		10
JARDIM DE INFANCIA 316 SUL		8		1		9
JARDIM DE INFANCIA 404 NORTE		9	1	3		13
JARDIM DE INFANCIA VI COMAR		9		2	1	12
<b>CRE - RECANTO DAS EMAS</b>	<b>3</b>	<b>109</b>	<b>4</b>	<b>97</b>	<b>19</b>	<b>232</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 304 DO RECANTO DAS EMAS		13	1	6		20
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 310 DO RECANTO DAS EMAS	1	5		9		15
ESCOLA CLASSE 102 DO RECANTO DAS EMAS		11		6	4	21
ESCOLA CLASSE 203 DO RECANTO DAS EMAS		10	1	5	3	19
ESCOLA CLASSE 401 DO RECANTO DAS EMAS		17		15	5	37
ESCOLA CLASSE 404 DO RECANTO DAS EMAS		13	1	10	1	25
ESCOLA CLASSE 510 DO RECANTO DAS EMAS		19		7	2	28
ESCOLA CLASSE 803 DO RECANTO DAS EMAS		7	1	15	3	26
ESCOLA CLASSE VILA BURITIS	1	8		17		26
JARDIM DE INFANCIA 603 DO RECANTO DAS EMAS	1	6		7	1	15
<b>CRE - SAMAMBAIA</b>	<b>8</b>	<b>451</b>	<b>20</b>	<b>278</b>	<b>68</b>	<b>825</b>
CAIC AYRTON SENNA	1	16	1	9	5	32
CAIC HELENA REIS	1	29	1	16	4	51
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 210 DE SAMAMBAIA		21		6	3	30
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 307 DE SAMAMBAIA		9		8		17
ESCOLA CLASSE 108 DE SAMAMBAIA		28	1	13	4	46
ESCOLA CLASSE 111 DE SAMAMBAIA	1	7		7	4	19
ESCOLA CLASSE 121 DE SAMAMBAIA		14		13	3	30
ESCOLA CLASSE 303 DE SAMAMBAIA		18	1	7	3	29
ESCOLA CLASSE 317 DE SAMAMBAIA		7		7	1	15
ESCOLA CLASSE 318 DE SAMAMBAIA		21		7	2	30
ESCOLA CLASSE 325 DE SAMAMBAIA		16	2	15	3	36
ESCOLA CLASSE 403 DE SAMAMBAIA		20		12	6	38
ESCOLA CLASSE 410 DE SAMAMBAIA		25		9	1	35

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E  
JARDIM DE INFÂNCIA POR RAÇA/COR\***

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	AMARELA	BRANCA	INDIGENA	PARDA	PRETA	TOTAL
ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA		18		11	1	30
ESCOLA CLASSE 419 DE SAMAMBAIA		18	3	21	5	47
ESCOLA CLASSE 425 DE SAMAMBAIA		7		11		18
ESCOLA CLASSE 431 DE SAMAMBAIA		16	2	15	3	36
ESCOLA CLASSE 501 DE SAMAMBAIA	1	28		7	3	39
ESCOLA CLASSE 502 DE SAMAMBAIA	1	14		11	2	28
ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA		17		12	3	32
ESCOLA CLASSE 511 DE SAMAMBAIA	1	20	3	11	2	37
ESCOLA CLASSE 512 DE SAMAMBAIA	1	12		12	4	29
ESCOLA CLASSE 604 DE SAMAMBAIA	1	39	2	19	2	63
ESCOLA CLASSE 614 DE SAMAMBAIA		18	1	7	1	27
ESCOLA CLASSE 831 DE SAMAMBAIA		10	3	3	3	19
ESCOLA CLASSE GUARIROBA		3		9		12
<b>CRE - SANTA MARIA</b>	<b>4</b>	<b>237</b>	<b>4</b>	<b>189</b>	<b>38</b>	<b>472</b>
CAIC ALBERT SABIN		24		21	3	48
CAIC SANTA MARIA	2	32		33	5	72
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 203 DE SANTA MARIA		11		5	1	17
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 210 DE SANTA MARIA		10		8	2	20
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 416/516 DE SANTA MARIA		9		14	1	24
ESCOLA CLASSE 01 DO PORTO RICO		14	1	6	2	23
ESCOLA CLASSE 100 DE SANTA MARIA		19		17	1	37
ESCOLA CLASSE 116 DE SANTA MARIA		19	1	17	1	38
ESCOLA CLASSE 203 DE SANTA MARIA		27		27	6	60
ESCOLA CLASSE 206 DE SANTA MARIA	1	22		11	6	40
ESCOLA CLASSE 215 DE SANTA MARIA	1	17	1	8	3	30
ESCOLA CLASSE 218 DE SANTA MARIA		19	1	14	3	37
JARDIM DE INFANCIA 116 DE SANTA MARIA		14		8	4	26
<b>CRE - SAO SEBASTIAO</b>	<b>7</b>	<b>168</b>	<b>11</b>	<b>147</b>	<b>24</b>	<b>357</b>
CAIC UNESCO	1	53	3	36	7	100
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE SAO SEBASTIAO	1	8	2	10	3	24
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 03 DE SAO SEBASTIAO		8	2	5		15
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 04 DE SAO SEBASTIAO	1	2		4		7
ESCOLA CLASSE 104 DE SAO SEBASTIAO	1	17		15	3	36
ESCOLA CLASSE 303 DE SAO SEBASTIAO	1	11		9	2	23
ESCOLA CLASSE AGROVILA SAO SEBASTIAO	1	10		11	1	23
ESCOLA CLASSE AGUILHADA		5	1	4	2	12
ESCOLA CLASSE BELA VISTA		8	1	7	1	17
ESCOLA CLASSE CACHOEIRINHA		5		1	1	7
ESCOLA CLASSE CERAMICA DA BENCAO	1	10		9	1	21
ESCOLA CLASSE DOM BOSCO		8		9		17
ESCOLA CLASSE SAO BARTOLOMEU		6		6		12
ESCOLA CLASSE VILA DO BOA		5		4	1	10
ESCOLA CLASSE VILA NOVA		12	2	17	2	33
<b>CRE - SOBRADINHO</b>	<b>7</b>	<b>412</b>	<b>8</b>	<b>176</b>	<b>49</b>	<b>652</b>
CAIC JULIA KUBITSCHK DE OLIVEIRA		49	2	14	6	71
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE SOBRADINHO	1	12		4		17
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 02 DE SOBRADINHO		22	1	2	1	26
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 03 DE SOBRADINHO	1	13		7	2	23
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 04 DE SOBRADINHO		7	1	2	2	12
ESCOLA CLASSE 01 DE SOBRADINHO		26		6	1	33
ESCOLA CLASSE 04 DE SOBRADINHO		13		6	1	20
ESCOLA CLASSE 05 DE SOBRADINHO	1	24		12	2	39
ESCOLA CLASSE 10 DE SOBRADINHO	1	18	1	2	1	23
ESCOLA CLASSE 11 DE SOBRADINHO	1	24	1	8		34
ESCOLA CLASSE 12 DE SOBRADINHO		12		10	2	24
ESCOLA CLASSE 13 DE SOBRADINHO		12		10	3	25

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E  
JARDIM DE INFÂNCIA POR RAÇA/COR\***

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	AMARELA	BRANCA	INDIGENA	PARDA	PRETA	TOTAL
----------------------------------	---------	--------	----------	-------	-------	-------

\*A raça/cor é declarada pelo próprio servidor.

**ANEXO F – Quantitativo de Professores lotados em CAIC, Escola Classe, Centro de Ensino Infantil e Jardim de Infância por faixa de tempo de serviço na SEEDF**

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	FAIXAS DE TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)								TOTAL
	Até 05	06 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Acima de 35	
<b>CRE - BRAZLANDIA</b>	<b>87</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>104</b>	<b>55</b>	<b>24</b>	<b>3</b>		<b>317</b>
CAIC PROFESSOR BENEDITO CARLOS DE OLIVEIRA	17	1	2	11	9	2	1		43
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE BRAZLANDIA	3		1	5		1			10
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 2 DE BRAZLANDIA	1	1	1	1	1				5
ESCOLA CLASSE 01 DE BRAZLANDIA	3		2	8	6	2	1		22
ESCOLA CLASSE 01 INCRA 08	6	3	2	10	11	3			35
ESCOLA CLASSE 03 DE BRAZLANDIA	4	1	3	7	1	3			19
ESCOLA CLASSE 05 DE BRAZLANDIA	9		1	5		4	1		20
ESCOLA CLASSE 06 DE BRAZLANDIA	3		1	12	3	1			20
ESCOLA CLASSE 07 DE BRAZLANDIA	6	2	4	6	2	1			21
ESCOLA CLASSE 08 DE BRAZLANDIA	6	1	1	6	5	1			20
ESCOLA CLASSE 09 DE BRAZLANDIA	8	3	3	7		1			22
ESCOLA CLASSE ALMECEGAS	3		2	2		1			8
ESCOLA CLASSE BUCANHAO		2		3	2				7
ESCOLA CLASSE CHAPADINHA	5	2		5	2	2			16
ESCOLA CLASSE INCRA 06	4		1	4	8	2			19
ESCOLA CLASSE INCRA 07	5	2		4	3				14
ESCOLA CLASSE POLO AGRICOLA DA TORRE	4	1	1	8	2				16
<b>CRE - CEILANDIA</b>	<b>445</b>	<b>125</b>	<b>150</b>	<b>405</b>	<b>332</b>	<b>114</b>	<b>10</b>		<b>1581</b>
CAIC BERNARDO SAYAO	12	6	1	11	15	3			48
CAIC PROFESSOR ANISIO TEIXEIRA	11	3	1	4	7	5	1		32
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01	4	3	1	6	3	2			19
ESCOLA CLASSE 01 DE CEILANDIA	9	1		8	9	3			30
ESCOLA CLASSE 02 DE CEILANDIA	6		4	7	11	5	2		35
ESCOLA CLASSE 03 DE CEILANDIA	15	1	1	13	20	4			54
ESCOLA CLASSE 06 DE CEILANDIA	7	5	3	10	14				39
ESCOLA CLASSE 08 DE CEILANDIA	13	4	3	4	3				27
ESCOLA CLASSE 10 DE CEILANDIA	4	2	1	7	1	4			19
ESCOLA CLASSE 11 DE CEILANDIA	6		3	5	7	3			24
ESCOLA CLASSE 12 DE CEILANDIA	8	1	3	4	3				19
ESCOLA CLASSE 13 DE CEILANDIA	7	2	1	14	2				26
ESCOLA CLASSE 15 DE CEILANDIA	16	4	3	8	11	6			48
ESCOLA CLASSE 16 DE CEILANDIA	3		2	20	13	5			43
ESCOLA CLASSE 17 DE CEILANDIA	14		3	10	6	2			35
ESCOLA CLASSE 18 DE CEILANDIA	4	1		6	5	2			18
ESCOLA CLASSE 19 DE CEILANDIA	3	2	2	4	11	2			24
ESCOLA CLASSE 20 DE CEILANDIA	3	1	5	5	8	3			25
ESCOLA CLASSE 21 DE CEILANDIA	3	2	4	5	9	3			26
ESCOLA CLASSE 22 DE CEILANDIA	6	1	2	8	3	2			22
ESCOLA CLASSE 24 DE CEILANDIA	9	2	3	10	1	1			26
ESCOLA CLASSE 25 DE CEILANDIA	13	3	1	11	8	3			39
ESCOLA CLASSE 26 DE CEILANDIA	6	2	2	3	3				16
ESCOLA CLASSE 27 DE CEILANDIA	8	1	1	4	1	3			18
ESCOLA CLASSE 28 DE CEILANDIA		5	4	4	9				22
ESCOLA CLASSE 29 DE CEILANDIA	5	3		5	3	1			17
ESCOLA CLASSE 31 DE CEILANDIA	11	3	2	12	6	6			40
ESCOLA CLASSE 33 DE CEILANDIA	9	3	15	9	5				41
ESCOLA CLASSE 34 DE CEILANDIA	9	2	5	8	9	4	2		39
ESCOLA CLASSE 35 DE CEILANDIA	12	3	4	9	8		1		37
ESCOLA CLASSE 36 DE CEILANDIA	6		4	8	9	2			29
ESCOLA CLASSE 38 DE CEILANDIA	13	6	4	13	4	4	1		45
ESCOLA CLASSE 39 DE CEILANDIA	11		4	8	3	2			28
ESCOLA CLASSE 40 DE CEILANDIA	13	4	1	9					27
ESCOLA CLASSE 43 DE CEILANDIA	9	3	2	10	6	1			31
ESCOLA CLASSE 45 DE CEILANDIA	7	1	3	12	15	2			40
ESCOLA CLASSE 46 DE CEILANDIA	8	2	1	4	8	2	2		27
ESCOLA CLASSE 47 DE CEILANDIA	9	2	1	4	7	2			25
ESCOLA CLASSE 48 DE CEILANDIA	7	3	5	6	8	5	1		35
ESCOLA CLASSE 50 DE CEILANDIA	9	5	3	11	4				32
ESCOLA CLASSE 52 DE CEILANDIA	14	2	3	8	3				30
ESCOLA CLASSE 55 DE CEILANDIA	9	2	2	10	8	4			35
ESCOLA CLASSE 56 DE CEILANDIA	6	3	4	10	6	1			30

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE  
INFÂNCIA POR FAIXA DE TEMPO DE SERVIÇO NA SEEDF**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	FAIXAS DE TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)								TOTAL
	Até 05	06 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Acima de 35	
ESCOLA CLASSE 59 DE CEILANDIA	4	6	5	6	5	3			29
ESCOLA CLASSE 61 DE CEILANDIA	10	2		4	11	4			31
ESCOLA CLASSE 62 DE CEILANDIA	2	2	6	12	6	2			30
ESCOLA CLASSE 64 DE CEILANDIA	12	3	4	17	6	6			48
ESCOLA CLASSE 65 DE CEILANDIA	22	5	11	3	2				43
ESCOLA CLASSE 66 DE CEILANDIA	17	5	1	3	2				28
ESCOLA CLASSE 68 DE CEILANDIA	5			4					9
ESCOLA CLASSE CORREGO DAS CORUJAS	2	1		1	1				5
ESCOLA CLASSE JIBOIA			2	2	2	1			7
ESCOLA CLASSE LAJES DA JIBOIA	6	2	3	3	1	1			16
ESCOLA CLASSE SETOR P NORTE	8		1	3	1				13
<b>CRE - GAMA</b>	<b>152</b>	<b>36</b>	<b>54</b>	<b>188</b>	<b>214</b>	<b>66</b>	<b>9</b>		<b>719</b>
CAIC CARLOS CASTELLO BRANCO	8	2	3	6	23	5			47
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO GAMA	6		1	9	5	2	1		24
ESCOLA CLASSE 01 DO GAMA	9	2	4	12	13	5	1		46
ESCOLA CLASSE 02 DO GAMA	6	6	4	9	8	1			34
ESCOLA CLASSE 03 DO GAMA	7		3	9	18	2	1		40
ESCOLA CLASSE 06 DO GAMA			1	4	8	4			17
ESCOLA CLASSE 07 DO GAMA	7		1	11	4	3			26
ESCOLA CLASSE 09 DO GAMA	10	1	2	10	16	5	1		45
ESCOLA CLASSE 10 DO GAMA	9	4	1	1	6	3	1		25
ESCOLA CLASSE 12 DO GAMA	4		3	9	6	5	1		28
ESCOLA CLASSE 14 DO GAMA	7	1	1	7	8	2			26
ESCOLA CLASSE 15 DO GAMA	7	2	5	9	3	3			29
ESCOLA CLASSE 16 DO GAMA	10	2	2	2	2	2			20
ESCOLA CLASSE 17 DO GAMA	4	1	2	8	7				22
ESCOLA CLASSE 18 DO GAMA	10	1	3	5	10	1			30
ESCOLA CLASSE 19 DO GAMA	4	2	1	6	4	2			19
ESCOLA CLASSE 21 DO GAMA	2		1	6	8	4			21
ESCOLA CLASSE 22 DO GAMA	7	2	2	9	14	1			35
ESCOLA CLASSE 28 DO GAMA	2	1	1	8	3	3			18
ESCOLA CLASSE 29 DO GAMA	5	1	6	7	14	2			35
ESCOLA CLASSE CORREGO BARREIRO	1	1		5	6	1	1		15
ESCOLA CLASSE PONTE ALTA DE CIMA	4			3	5	1			13
JARDIM DE INFANCIA 02 DO GAMA	7	5		6	5	1			24
JARDIM DE INFANCIA 03 DO GAMA	1		1	11	5	2	1		21
JARDIM DE INFANCIA 04 DO GAMA	5			9	6	3			23
JARDIM DE INFANCIA 05 DO GAMA	5		2	3	5	3	1		19
JARDIM DE INFANCIA 06 DO GAMA	5	2	4	4	2				17
<b>CRE - GUARA</b>	<b>55</b>	<b>19</b>	<b>45</b>	<b>98</b>	<b>107</b>	<b>35</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>365</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DA ESTRUTURAL	2	3	2	6	2	1			16
ESCOLA CLASSE 01 DA VILA ESTRUTURAL	10	4	4	7	5				30
ESCOLA CLASSE 01 DO GUARA	5	2	2	4	11	4		1	29
ESCOLA CLASSE 02 DA ESTRUTURAL	5	1	7	12	9		1		35
ESCOLA CLASSE 02 DO GUARA	3	2	5	7	13	2			32
ESCOLA CLASSE 03 DO GUARA	2		4	6	8	4			24
ESCOLA CLASSE 05 DO GUARA	4	1	2	13	6	6	1		33
ESCOLA CLASSE 06 DO GUARA	3	2	3	9	14	4	1		36
ESCOLA CLASSE 07 DO GUARA	4	2	9	8	9	6	1		39
ESCOLA CLASSE 08 DO GUARA	10	2	6	19	23	7	1		68
ESCOLA CLASSE DO SRIA	4		1	4	2	1			12
JARDIM DE INFANCIA LUCIO COSTA	3			3	5				11
<b>CRE - N.BANDEIRANTE / RIACHO FUNDO I E II</b>	<b>117</b>	<b>25</b>	<b>40</b>	<b>149</b>	<b>108</b>	<b>35</b>	<b>10</b>		<b>484</b>
CAIC JUSCELINO KUBITSCHKE	7	2	3	14	12	4			42
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO RIACHO FUNDO I	2	3	3	10	5	1			24
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DA CANDANGOLANDIA	2	2	4	11	3				22
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DO NUCLEO BANDEIRANTE	5	2		10	9	2	1		29
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DO RIACHO FUNDO II	8		3	12	3		1		27
ESCOLA CLASSE 01 DA CANDANGOLANDIA	4	2	1	5	7				19
ESCOLA CLASSE 01 DO RIACHO FUNDO	3	1		15	7	6	1		33
ESCOLA CLASSE 01 DO RIACHO FUNDO II	14	2	1	11	2				30
ESCOLA CLASSE 02 DA CANDANGOLANDIA	9	2	2	5	7	3	1		29

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR FAIXA DE TEMPO DE SERVIÇO NA SEEDF**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	FAIXAS DE TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)								TOTAL
	Até 05	06 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Acima de 35	
ESCOLA CLASSE 02 DO RIACHO FUNDO	5		2	7	10	2	1		27
ESCOLA CLASSE 02 DO RIACHO FUNDO II	13	1		8	4	2			28
ESCOLA CLASSE 03 DO NUCLEO BANDEIRANTE	8	1	3	3	5	2			22
ESCOLA CLASSE 04 DO NUCLEO BANDEIRANTE	6	2		5	4	2	1		20
ESCOLA CLASSE 05 DO NUCLEO BANDEIRANTE	2		1	4	3	2	1		13
ESCOLA CLASSE AGROVILA II	6	2		3	4				15
ESCOLA CLASSE IPE	10	2	7	9	5	1			34
ESCOLA CLASSE KANEGAE	1		1	4	6	2	2		16
ESCOLA CLASSE RIACHO FUNDO	6	1	4	7	8	4	1		31
JARDIM DE INFANCIA 01 DO RIACHO FUNDO II	6		5	6	4	2			23
<b>CRE - PARANOIA</b>	<b>132</b>	<b>28</b>	<b>79</b>	<b>93</b>	<b>42</b>	<b>7</b>	<b>2</b>		<b>383</b>
CAIC SANTA PAULINA	13	1	4	8	5				31
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DO PARANOIA	3	3	5	5	4				20
ESCOLA CLASSE 01 DE ITAPOA	9	2	4	3		2			20
ESCOLA CLASSE 01 DO PARANOIA	9	1	5	5	4				24
ESCOLA CLASSE 02 DO ITAPOA	6	5	3	1					15
ESCOLA CLASSE 02 DO PARANOIA	20	2	5	11	1				39
ESCOLA CLASSE 03 DO PARANOIA	14	1	8	5	1				29
ESCOLA CLASSE 04 DO PARANOIA	8	3	9	6	1				27
ESCOLA CLASSE 05 DO PARANOIA	5	1	2	3	1				12
ESCOLA CLASSE 06 DO PARANOIA	4			3					7
ESCOLA CLASSE ALTO INTERLAGOS		1	2	4	8				15
ESCOLA CLASSE BOQUEIRAO	1		1	3					5
ESCOLA CLASSE CAFE SEM TROCO	7	1	9	5		1			23
ESCOLA CLASSE CAPAO SECO	4		2	3					9
ESCOLA CLASSE CARIRU	3		2	4	1				10
ESCOLA CLASSE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOIA	17	3	1						21
ESCOLA CLASSE CORA CORALINA	2		3	4	6	2	1		18
ESCOLA CLASSE ITAPETI			2	4	1				7
ESCOLA CLASSE LAMARAO	2	1	1	4	1				9
ESCOLA CLASSE NATUREZA	1	1	4	6	3	1			16
ESCOLA CLASSE QUEBRADA DOS NERIS	2		4	2	1				9
ESCOLA CLASSE SOBRADINHO DOS MELOS	2	1	2	2	4	1	1		13
ESCOLA CLASSE SUSSUARANA		1	1	2					4
<b>CRE - PLANALTINA</b>	<b>203</b>	<b>44</b>	<b>86</b>	<b>248</b>	<b>157</b>	<b>48</b>	<b>4</b>		<b>790</b>
CAIC ASSIS CHATEAUBRIAND	21	5	4	20	20	4			74
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE PLANALTINA	13	5	1	6	1	1			27
ESCOLA CLASSE 01 DE PLANALTINA	6	1	8	6	7	2	1		31
ESCOLA CLASSE 01 DO ARAPOANGA	17	3	5	5	2				32
ESCOLA CLASSE 02 DO ARAPOANGA	8	6	7	18	2	1			42
ESCOLA CLASSE 03 DE PLANALTINA	6		1	8	6	4			25
ESCOLA CLASSE 04 DE PLANALTINA	6	2	2	10	2	4			26
ESCOLA CLASSE 05 DE PLANALTINA	10	2	2	6	9	3			32
ESCOLA CLASSE 06 DE PLANALTINA	14		4	6	2	1			27
ESCOLA CLASSE 07 DE PLANALTINA	11		3	5	1				20
ESCOLA CLASSE 09 DE PLANALTINA	1		2	9	4	4	1		21
ESCOLA CLASSE 10 DE PLANALTINA	9	1	3	8	7	1			29
ESCOLA CLASSE 11 DE PLANALTINA	5	1	7	5	7				25
ESCOLA CLASSE 13 DE PLANALTINA	5		2	10	2	3			22
ESCOLA CLASSE 14 DE PLANALTINA	6	2	3	5	3	1			20
ESCOLA CLASSE 15 DE PLANALTINA	19	3	2	10	1	1			36
ESCOLA CLASSE 16 DE PLANALTINA	7	2	7	14	14				44
ESCOLA CLASSE ALTA-MIR	4		1	2	6	1			14
ESCOLA CLASSE BARRA ALTA	2			1	3				6
ESCOLA CLASSE COPERBRAS		2		6					8
ESCOLA CLASSE CORREGO DO ATOLEIRO		1		3	1				5
ESCOLA CLASSE CORREGO DO MEIO			3	7	1				11
ESCOLA CLASSE ESTANCIA DE PLANALTINA	6	1		12	10	1	1		31
ESCOLA CLASSE ETA 44	2		1	1	5	3			12
ESCOLA CLASSE FRIGORIFICO INDUSTRIAL	3			2	3	2			10
ESCOLA CLASSE MESTRE D'ARMAS	7	3	4	9	7	1			31
ESCOLA CLASSE MONJOLO			2	6	4				12

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE  
INFÂNCIA POR FAIXA DE TEMPO DE SERVIÇO NA SEEDF**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	FAIXAS DE TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)								TOTAL
	Até 05	06 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Acima de 35	
ESCOLA CLASSE PALMEIRAS	1		2		1		1		5
ESCOLA CLASSE PARANA	4		1	7	4	4			20
ESCOLA CLASSE PEDRA APRODARMAS	3	1	2	3	3				12
ESCOLA CLASSE PEDRA FUNDAMENTAL				7	2	1			10
ESCOLA CLASSE RAJADINHA	2	1	1	5		1			10
ESCOLA CLASSE REINO DAS FLORES		1	1	4	2				8
ESCOLA CLASSE RURAL ESTANCIA DO PIPIRIPAU			1		3	1			5
ESCOLA CLASSE SANTOS DUMONT			1	7	3				11
ESCOLA CLASSE VALE DO SOL PLANALTINA	2		1	6	2				11
ESCOLA CLASSE VALE VERDE	1	1	2	3					7
JARDIM DE INFANCIA CASA DE VIVENCIA	2			6	7	3			18
<b>CRE - PLANO PILOTO / CRUZEIRO</b>	<b>183</b>	<b>62</b>	<b>138</b>	<b>265</b>	<b>225</b>	<b>127</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>1027</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE BRASILIA	9	6	7	11	11	1			45
ESCOLA CLASSE 01 SHI SUL	5	2	3	6	1	3	1		21
ESCOLA CLASSE 04 DO CRUZEIRO	3	3	3	7	4	3	1		24
ESCOLA CLASSE 05 DO CRUZEIRO	7	2	3	6	2	2	1		23
ESCOLA CLASSE 06 DO CRUZEIRO	2	1	1	11	4	5			24
ESCOLA CLASSE 08 DO CRUZEIRO	1	1	4	8	7	4	3		28
ESCOLA CLASSE 102 SUL	5		3	4	6	3			21
ESCOLA CLASSE 106 NORTE	1	1	2	6	3	6	2		21
ESCOLA CLASSE 108 SUL	2	2	2	5	5	1			17
ESCOLA CLASSE 111 SUL	3	4	1	4	2	5	1		20
ESCOLA CLASSE 113 NORTE	2		4	11	8		1		26
ESCOLA CLASSE 114 SUL	1		5	8	7	3			24
ESCOLA CLASSE 115 NORTE	5		6	4	5	1			21
ESCOLA CLASSE 204 SUL	5	5	2	3		4			19
ESCOLA CLASSE 206 SUL	2	1	4	4	3				14
ESCOLA CLASSE 209 SUL	3	1	5	5	7		1		22
ESCOLA CLASSE 302 NORTE		1	4	5	4	3			17
ESCOLA CLASSE 304 NORTE	4	1	4	4	3	1			17
ESCOLA CLASSE 304 SUL	6		2	5	3	1			17
ESCOLA CLASSE 305 SUL	1			3	4	2			10
ESCOLA CLASSE 308 SUL	2		4	6	2	1	1		16
ESCOLA CLASSE 312 NORTE	8		2	5	4	3			22
ESCOLA CLASSE 314 SUL	4	1	2	2	8	1			18
ESCOLA CLASSE 316 SUL	8		2	2	9	3			24
ESCOLA CLASSE 403 NORTE	5	1	4	4	1	2			17
ESCOLA CLASSE 405 NORTE	4	1	5	8	5	4			27
ESCOLA CLASSE 407 NORTE	3	4		7	4	1			19
ESCOLA CLASSE 410 SUL	6		6	5	1	1			19
ESCOLA CLASSE 411 NORTE	1		1	6	7	2			17
ESCOLA CLASSE 413 SUL	4	1	2	5	6	1			19
ESCOLA CLASSE 415 NORTE	6	1	3	2	3	1	2		18
ESCOLA CLASSE 416 SUL	7		3	10	7	5	1		33
ESCOLA CLASSE 708 NORTE	6		4		5	4	2		21
ESCOLA CLASSE ASPALHA	2	1	1	5	1				10
ESCOLA CLASSE DA VILA DO REGIMENTO DE CAVALARIA E GUARDA	6	1	1	3	1				12
ESCOLA CLASSE DO SMU	1	3		5	6	5		1	21
ESCOLA CLASSE GRANJA DO TORTO	1		3	4	2	2			12
ESCOLA CLASSE JARDIM BOTANICO	3		1	8	4	4	2		22
ESCOLA CLASSE VARJAO	17	2	9	11	7	4			50
JARDIM DE INFANCIA 01 DO CRUZEIRO	3	2	1	4	3	2			15
JARDIM DE INFANCIA 02 DO CRUZEIRO	2		4	3	2	4			15
JARDIM DE INFANCIA 102 SUL	2		1		1	2			6
JARDIM DE INFANCIA 106 NORTE	1		1	5		4	2		13
JARDIM DE INFANCIA 108 SUL	1	1	1	1	4	1			9
JARDIM DE INFANCIA 114 SUL		2	1	2	2	2			9
JARDIM DE INFANCIA 208 SUL			1	1	5	3			10
JARDIM DE INFANCIA 21 DE ABRIL		2	1	6	2	2			13
JARDIM DE INFANCIA 302 NORTE	1	1		3	1	2	2		10
JARDIM DE INFANCIA 303 SUL	1	1	1	3	6	1			13

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE  
INFÂNCIA POR FAIXA DE TEMPO DE SERVIÇO NA SEEDF**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	FAIXAS DE TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)								TOTAL
	Até 05	06 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Acima de 35	
JARDIM DE INFANCIA 304 NORTE	2	2	1	3	5				13
JARDIM DE INFANCIA 305 SUL	3			2	5	1	1		12
JARDIM DE INFANCIA 308 SUL	1			1		1		1	4
JARDIM DE INFANCIA 312 NORTE		1	1	1	6	4			13
JARDIM DE INFANCIA 314 SUL			2	5	3				10
JARDIM DE INFANCIA 316 SUL	2		1	3	1	2			9
JARDIM DE INFANCIA 404 NORTE	2	3	1	2	2	3			13
JARDIM DE INFANCIA VI COMAR	1		2	2	5	1	1		12
<b>CRE - RECANTO DAS EMAS</b>	<b>66</b>	<b>24</b>	<b>55</b>	<b>59</b>	<b>25</b>	<b>3</b>			<b>232</b>
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 304 DO RECANTO DAS EMAS	3	3	4	6	4				20
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 310 DO RECANTO DAS EMAS	5	2	4	4					15
ESCOLA CLASSE 102 DO RECANTO DAS EMAS	3	1	2	9	5	1			21
ESCOLA CLASSE 203 DO RECANTO DAS EMAS	5	1	4	7	2				19
ESCOLA CLASSE 401 DO RECANTO DAS EMAS	7	2	9	15	3	1			37
ESCOLA CLASSE 404 DO RECANTO DAS EMAS	12	1	6	5	1				25
ESCOLA CLASSE 510 DO RECANTO DAS EMAS	6	3	11	4	3	1			28
ESCOLA CLASSE 803 DO RECANTO DAS EMAS	12	3	6	4	1				26
ESCOLA CLASSE VILA BURITIS	8	6	4	3	5				26
JARDIM DE INFANCIA 603 DO RECANTO DAS EMAS	5	2	5	2	1				15
<b>CRE - SAMAMBAIA</b>	<b>256</b>	<b>84</b>	<b>103</b>	<b>199</b>	<b>134</b>	<b>46</b>	<b>3</b>		<b>825</b>
CAIC AYRTON SENNA	8	5	5	10	4				32
CAIC HELENA REIS	17	5	6	16	6	1			51
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 210 DE SAMAMBAIA	5	1	7	8	6	3			30
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 307 DE SAMAMBAIA	8	3	1	2	2	1			17
ESCOLA CLASSE 108 DE SAMAMBAIA	16	4	3	14	6	3			46
ESCOLA CLASSE 111 DE SAMAMBAIA	6	3	4	3		2	1		19
ESCOLA CLASSE 121 DE SAMAMBAIA	10	2	3	13	2				30
ESCOLA CLASSE 303 DE SAMAMBAIA	5	1	9	4	8	2			29
ESCOLA CLASSE 317 DE SAMAMBAIA	6	3	3	1	1	1			15
ESCOLA CLASSE 318 DE SAMAMBAIA	9		3	5	8	5			30
ESCOLA CLASSE 325 DE SAMAMBAIA	15	3	4	10	3	1			36
ESCOLA CLASSE 403 DE SAMAMBAIA	8	4	4	11	9	2			38
ESCOLA CLASSE 410 DE SAMAMBAIA	6	5	5	7	8	3	1		35
ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA	11	6	3	5	3	2			30
ESCOLA CLASSE 419 DE SAMAMBAIA	12	10	10	9	4	2			47
ESCOLA CLASSE 425 DE SAMAMBAIA	12	1	2		3				18
ESCOLA CLASSE 431 DE SAMAMBAIA	15	5	2	9	5				36
ESCOLA CLASSE 501 DE SAMAMBAIA	10	2	2	11	12	2			39
ESCOLA CLASSE 502 DE SAMAMBAIA	9	4	1	12	1	1			28
ESCOLA CLASSE 510 DE SAMAMBAIA	10	2	5	4	10	1			32
ESCOLA CLASSE 511 DE SAMAMBAIA	14	2	5	8	7	1			37
ESCOLA CLASSE 512 DE SAMAMBAIA	15		1	7	3	3			29
ESCOLA CLASSE 604 DE SAMAMBAIA	13	2	8	17	15	7	1		63
ESCOLA CLASSE 614 DE SAMAMBAIA	4	3	5	7	6	2			27
ESCOLA CLASSE 831 DE SAMAMBAIA	9	5	2	3					19
ESCOLA CLASSE GUARIROBA	3	3		3	2	1			12
<b>CRE - SANTA MARIA</b>	<b>153</b>	<b>31</b>	<b>72</b>	<b>134</b>	<b>73</b>	<b>9</b>			<b>472</b>
CAIC ALBERT SABIN	16	3	10	13	6				48
CAIC SANTA MARIA	21	3	15	21	12				72
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 203 DE SANTA MARIA	9	2	2	4					17
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 210 DE SANTA MARIA	11		1	7	1				20
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 416/516 DE SANTA MARIA	7	1	6	7	3				24
ESCOLA CLASSE 01 DO PORTO RICO	9	6	4	2	1	1			23
ESCOLA CLASSE 100 DE SANTA MARIA	8	3	5	11	9	1			37
ESCOLA CLASSE 116 DE SANTA MARIA	7	6	5	16	2	2			38
ESCOLA CLASSE 203 DE SANTA MARIA	24	2	4	22	6	2			60
ESCOLA CLASSE 206 DE SANTA MARIA	17	2	3	10	8				40
ESCOLA CLASSE 215 DE SANTA MARIA	14		7	5	2	2			30
ESCOLA CLASSE 218 DE SANTA MARIA	8	2	5	5	16	1			37
JARDIM DE INFANCIA 116 DE SANTA MARIA	2	1	5	11	7				26
<b>CRE - SAO SEBASTIAO</b>	<b>145</b>	<b>29</b>	<b>94</b>	<b>53</b>	<b>29</b>	<b>6</b>	<b>1</b>		<b>357</b>
CAIC UNESCO	38	11	24	17	8	1	1		100

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE INFÂNCIA POR FAIXA DE TEMPO DE SERVIÇO NA SEEDF**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	FAIXAS DE TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)								TOTAL
	Até 05	06 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Acima de 35	
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE SAO SEBASTIAO	8	3	4	6	2	1			24
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 03 DE SAO SEBASTIAO	5		2	5	2	1			15
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 04 DE SAO SEBASTIAO	1		5		1				7
ESCOLA CLASSE 104 DE SAO SEBASTIAO	8	1	17	6	4				36
ESCOLA CLASSE 303 DE SAO SEBASTIAO	17		3	2	1				23
ESCOLA CLASSE AGROVILA SAO SEBASTIAO	7	1	8	6		1			23
ESCOLA CLASSE AGUILHADA	3	1	8						12
ESCOLA CLASSE BELA VISTA	12	1	2	1	1				17
ESCOLA CLASSE CACHOEIRINHA	4	1	1		1				7
ESCOLA CLASSE CERAMICA DA BENCAO	12	3	4		2				21
ESCOLA CLASSE DOM BOSCO	11	1	3		1	1			17
ESCOLA CLASSE SAO BARTOLOMEU		2	3	2	4	1			12
ESCOLA CLASSE VILA DO BOA	1	2	2	3	2				10
ESCOLA CLASSE VILA NOVA	18	2	8	5					33
<b>CRE - SOBRADINHO</b>	<b>126</b>	<b>32</b>	<b>89</b>	<b>185</b>	<b>163</b>	<b>51</b>	<b>6</b>		<b>652</b>
CAIC JULIA KUBITSCHKE DE OLIVEIRA	12	3	9	26	15	5	1		71
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE SOBRADINHO	3		1	4	9				17
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 02 DE SOBRADINHO	1	1	2	6	11	5			26
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 03 DE SOBRADINHO	2		3	7	6	4	1		23
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 04 DE SOBRADINHO	3	4	1	2	2				12
ESCOLA CLASSE 01 DE SOBRADINHO	7	3	4	7	8	4			33
ESCOLA CLASSE 04 DE SOBRADINHO	3		5	7	5				20
ESCOLA CLASSE 05 DE SOBRADINHO	7	1	5	13	10	3			39
ESCOLA CLASSE 10 DE SOBRADINHO	8	3	1	4	5	2			23
ESCOLA CLASSE 11 DE SOBRADINHO	1	2	2	9	12	6	2		34
ESCOLA CLASSE 12 DE SOBRADINHO	3	1	7	3	8	2			24
ESCOLA CLASSE 13 DE SOBRADINHO	4		2	9	7	3			25
ESCOLA CLASSE 14 DE SOBRADINHO	4	2	5	13	3				27
ESCOLA CLASSE 15 DE SOBRADINHO	7	1	6	17	19	1			51
ESCOLA CLASSE 16 DE SOBRADINHO	16	1	6	12	3	1	1		40
ESCOLA CLASSE 17 DE SOBRADINHO	9	3	9	5	1				27
ESCOLA CLASSE BASEVI	4	1	1	4	4	4			18
ESCOLA CLASSE BOA VISTA		1	3	1	3	1			9
ESCOLA CLASSE BROCHADO DA ROCHA	4		1		4				9
ESCOLA CLASSE CATINGUEIRO	4			1	2				7
ESCOLA CLASSE CORREGO DO ARROZAL	2		2	3	2				9
ESCOLA CLASSE CORREGO DO OURO	1				1				2
ESCOLA CLASSE ENGENHO VELHO	7	1	1	3	1	1			14
ESCOLA CLASSE LOBEIRAL	4	3	2	4	2				15
ESCOLA CLASSE MORRO DO SANSAO			2	6	6	2	1		17
ESCOLA CLASSE OLHOS D'AGUA				2	1	1			4
ESCOLA CLASSE RIBEIRAO	2			1	1				4
ESCOLA CLASSE RUA DO MATO	3	1	2	2	1				9
ESCOLA CLASSE SANTA HELENA	1		4	5	5	4			19
ESCOLA CLASSE SÍTIO DAS ARAUCARIAS	1		2	4	5	2			14
ESCOLA CLASSE SONHEM DE CIMA	3		1	5	1				10
<b>CRE - TAGUATINGA</b>	<b>156</b>	<b>29</b>	<b>86</b>	<b>321</b>	<b>377</b>	<b>184</b>	<b>20</b>		<b>1173</b>
CAIC PROFESSOR WALTER JOSE DE MOURA	5	2	10	28	44	11	2		102
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 01 DE TAGUATINGA	2		1	6	6	7	1		23
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 02 DE TAGUATINGA	1		1	10	8	2	1		23
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 03 DE TAGUATINGA	2		2	6	8	1	1		20
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 04 DE TAGUATINGA	2		3	10	17	16	1		49
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 05 DE TAGUATINGA			2	5	3	1			11
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 06 DE TAGUATINGA	8		3	9	5	1	1		27
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL 07 DE TAGUATINGA	6	1	2	9	6	5			29
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL AGUAS CLARAS	3		1	10	6	3			23
ESCOLA CLASSE 01 DE TAGUATINGA	4		3	8	11	8			34
ESCOLA CLASSE 02 DE VICENTE PIRES	6			3	19	9			37
ESCOLA CLASSE 06 DE TAGUATINGA	8		3	6	7	9	1		34
ESCOLA CLASSE 08 DE TAGUATINGA	1	4	4	11	14	4	2		40
ESCOLA CLASSE 10 DE TAGUATINGA	7	3	4	8	8	7	1		38
ESCOLA CLASSE 11 DE TAGUATINGA	7		2	13	10	6	1		39

**QUANTITATIVO DE PROFESSORES LOTADOS EM CAIC, ESCOLA CLASSE, CENTRO DE ENSINO INFANTIL E JARDIM DE  
INFÂNCIA POR FAIXA DE TEMPO DE SERVIÇO NA SEEDF**

REF.: 20/06/2018 - SIGRH - GSAIG/DISER

UNIDADE ADMINISTRATIVA / LOTAÇÃO	FAIXAS DE TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)								TOTAL
	Até 05	06 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	Acima de 35	
ESCOLA CLASSE 12 DE TAGUATINGA	1	1	5	6	9	7	2		31
ESCOLA CLASSE 13 DE TAGUATINGA	3			12	7	2	1		25
ESCOLA CLASSE 15 DE TAGUATINGA	4	2	2	9	11	3	1		32
ESCOLA CLASSE 16 DE TAGUATINGA	3		1	7	14	6			31
ESCOLA CLASSE 17 DE TAGUATINGA		1	2	5	9	10	1		28
ESCOLA CLASSE 18 DE TAGUATINGA	5		1	12	16	8			42
ESCOLA CLASSE 19 DE TAGUATINGA	2			11	15	10	1		39
ESCOLA CLASSE 27 DE TAGUATINGA	5		7	16	10	4			42
ESCOLA CLASSE 29 DE TAGUATINGA	3	1	1	8	6	7			26
ESCOLA CLASSE 39 DE TAGUATINGA	1	2	2	9	9	4			27
ESCOLA CLASSE 41 DE TAGUATINGA	6	3	3	18	8	1			39
ESCOLA CLASSE 42 DE TAGUATINGA	19	3	1	10	7				40
ESCOLA CLASSE 45 DE TAGUATINGA	10		1	7	9	1			28
ESCOLA CLASSE 46 DE TAGUATINGA	3		4	9	7	2	1		26
ESCOLA CLASSE 50 DE TAGUATINGA	5	1	3	7	14	8			38
ESCOLA CLASSE 52 DE TAGUATINGA	3	1	1	7	6	2			20
ESCOLA CLASSE 53 DE TAGUATINGA	8	2	1	1	8	2			22
ESCOLA CLASSE 54 DE TAGUATINGA	10	1	8	14	22	11			66
ESCOLA CLASSE ARNIQUEIRA	2		2	4	7	4			19
ESCOLA CLASSE COLONIA AGRICOLA VICENTE PIRES	1	1		7	11	2	1		23
<b>TOTAL</b>	<b>2276</b>	<b>587</b>	<b>1116</b>	<b>2501</b>	<b>2041</b>	<b>755</b>	<b>98</b>	<b>3</b>	<b>9377</b>

## ANEXO G – Escolha de turma SEEDF



### Tira-dúvidas - distribuição de turmas 2019

Para ajudar os(as) professores(as) no momento da distribuição da carga horária, o Sinpro-DF montou este tira-dúvidas que visa a facilitar a aplicação da nova portaria, a qual regulamenta normas sobre a coordenação pedagógica, a distribuição da carga horária e os procedimentos de escolha de turma.

Temos duas portarias que nortearão os procedimentos de início de ano letivo. Em uma, estão definidas as questões relacionadas à lotação/exercício e à forma de escolha da carga horária. Em outra, abordam-se os assuntos relacionados à coordenação pedagógica. Essas portarias também abordarão questões relacionadas aos serviços (O.E; EEAA; SAA; itinerâncias...) e aos readaptados.

Trata-se da Portaria nº 395/2018 (atuação/coordenação pedagógica) e da Portaria nº 407/2018 (distribuição de carga horária). Elas estão disponíveis em nosso site.

Os principais pontos alterados serão destacados neste resumo comentado. A pontuação para o procedimento de escolha de turmas 2019 deverá ser feita de forma eletrônica. Para o preenchimento utilize o endereço sigep.se.df.gov.br, sem usar o WWW. O preenchimento deverá ser realizado pelo(a) servidor(a), conforme orienta a Circular nº 87/2018. A senha de primeiro acesso é fornecida pela direção da escola (diretor/vice/secretário escolar). O procedimento de distribuição de turmas ocorrerá no dia 4/2/2019, como previsto no Calendário Escolar 2019 e na Circular nº 87/18, no período da manhã, às 11h, para o diurno, e, às 20h, para o noturno.

A partir do dia 5/2, as CRE e a SEE irão realocar os(as) professores(as) que estão sem local de exercício definido, tendo prioridade na escolha das escolas, os(as) professores(as) que têm lotação na CRE. Esses(as) professores(as) devem entrar em contato com a sua CRE para saber qual o dia e o horário em que devem se apresentar.

No entanto, alertamos: desde 2015 nenhum(a) professor(a) movimentado(a) FORA do concurso de remanejamento, ainda que bloqueie uma carência definitiva na sua CRE de lotação, terá direito de participar do procedimento de escolha de turma. Essas carências deverão ser apresentadas no Concurso de Remanejamento de 2019/2020.

Dessa forma, orientamos os(as) professores(as) que já sabem que devem ser devolvidos(as) no dia 4/2 (excedentes, ex officio, exercício provisório) que peguem seus memorandos de devolução, bem cedo, e se apresentem à CRE em tempo hábil (até as 12h) para ser classificados(as) por ordem de matrícula/disciplina e realocados(as) em uma unidade escolar na data em que cada CRE irá estipular.

Pedidos de permuta só poderão ocorrer após a escolha de turma, conforme o art. 61 da Portaria nº 407/18.

Este ano temos alterações na portaria, fruto de muita discussão entre o Sinpro-DF e a SEEDF. O sindicato tem avançado nos últimos anos em diversas reivindicações da categoria para a organização do local de trabalho. No entanto, pelo quarto ano consecutivo, repudiamos a posição da SEEDF sobre o tratamento dado à figura dos coordenadores pedagógicos.



**NORMAS PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:** O empoderamento da categoria do debate político-pedagógico se dará por meio da coordenação pedagógica em suas variadas dimensões, das quais destacamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é o centro do debate e norteia os aspectos pedagógicos da escola. Os(as) professores(as) devem cobrar a sua construção/discussão, principalmente, em momentos como estes em que tentam de todas as formas desarticular a qualidade do nosso ensino público. Além do que, o exercício de revisar o PPP da escola é tarefa de todos! Os dias letivos 12/3, 8/5, 29/08 e 6/11, constantes no Calendário Escolar 2019, podem e devem ser usados pela escola para essa construção com a comunidade escolar.

- Coordenação coletiva: Na jornada ampliada, a coordenação coletiva continuará às quartas-feiras e envolverá todos(as) os(as) servidores(as) da Carreira do Magistério Público que estão em exercício.
- Professores(as) que atuam nos serviços: Têm sua rotina de trabalho descrita na Portaria nº 395/18.
- Orientadores: O serviço de orientação educacional está descrito na Portaria nº 395/18.
- Coordenação fora do ambiente da escola: Não é uma concessão da direção das escolas. Trata-se de uma conquista da categoria, conforme define a Portaria nº 395/18, artigos 31 a 39.
- CIL do turno noturno: Aplicar-se-á o artigo 35, inciso III, alínea a, da Portaria nº 395/18, para fins de coordenação no local de trabalho. Nesse ponto, a SEE continua afirmando que as direções de escola é que solicitaram esse formato em nome dos(as) professores(as) da escola.
- Coordenação fora do ambiente da escola: Todos os membros da Carreira do Magistério Público em exercício nas escolas terão dois turnos de coordenação fora do ambiente da escola, se 40h e um turno, se 20h. As alterações relacionadas ao artigo 10, da Lei nº 5.105/2013, têm previsão de serem feitas ainda este semestre.

**Professores(as) readaptados(as):**

- 1) Participarão das coordenações coletivas (art 40). Poderão ser eleitos como coordenadores pedagógicos (art. 58 da Portaria nº 395/2018). Nesse caso, não serão contados(as) nas vagas de coordenadores(as) que a escola faz jus, porém, o número de readaptados(as) atuando como coordenadores não poderá ser superior ao número de coordenadores que a escola tem direito pelo número de turmas. Exemplo: a escola tem direito a três coordenadores (pelo número de turmas que possui), então, também poderá ter até mais três coordenadores readaptados. É preciso ser eleito para poder atuar.
- 2) A jornada de trabalho dos orientadores e professores readaptados devem seguir o formato de horário da escola (art.30 da Portaria nº 395/18) e/ou do atendimento. Ou seja, se a escola funciona na jornada ampliada, o readaptado trabalhará na jornada ampliada. Porém, os parágrafos 2º e 3º devem ser observados, em se tratando de atendimento em bibliotecas escolares: nesse caso, o formato da jornada será de 20h+20h (ou só 20h), §2º. A atuação em jornada ampliada é possível a partir do uso do §3º. Recomendamos que todos façam a leitura da Portaria nº 380/18, que trata das bibliotecas.
- 3) Professores readaptados podem atuar nos SAA, na sala de recurso e nas equipes. Observem os artigos 86 inciso II; 94, parágrafo único, e 114, alínea i.

Tira-dúvidas - distribuição de turmas 2019





- Professor(a) que atua no 1º segmento da EJA: Tem direito a uma coordenação na escola e a uma fora da escola. As direções e CRE devem estar atentas ao art. 37 da Portaria nº 395/2018. Nesse caso, a regência desses(as) professores(as) deve ocorrer em apenas três dias da semana, tendo em vista a configuração da coordenação pedagógica.

- Professores(as) de disciplinas extintas: Observem os artigos 27 e 48 da Portaria nº 395/2018.

Professores novatos: Não poderão assumir a função de coordenador pedagógico, artigo 45 (parágrafo único). Entendendo que o mesmo deverá permanecer em regência de classe por um ano a contar do dia da posse.

- Professores(as) de Atividades de 20h no diurno: Observar os artigos 5º e §6º, §7º e art. 37, que tratam da coordenação fora da escola, do número de dias de regência. Esses(as) professores(as) atuam, portanto, em três dias de regência, em que serão distribuídas 12 horas de trabalho (hora contada em relógio) e têm direito a 8 horas de coordenação (hora relógio), sendo uma coordenação de 4 horas fora da escola. Em 2019, poderão optar por trabalharem 5 horas em regência de classe (art. 5º e §7º), desde que não ultrapassem a carga horária de 12 horas de regência semanal. Se ultrapassar, terão direito a compensar no dia de coordenação presencial, vide art. 5º e § 6º da Portaria nº 395/2018.

- Coordenadores(as) de EJA/1º segmento: Todas as escolas que ofertam a EJA no 1º segmento terão direito a mais um coordenador específico para essa etapa, a partir de três turmas, segundo preconiza o art. 55 da Portaria nº 385/2018.

- Coordenadores(as) no turno noturno (EJA 2º e 3º segmentos, Ensino Fundamental/Anos finais e Ensino Médio): O número de turmas do noturno da área específica determina a quantidade de coordenadores. No mínimo haverá um coordenador (art. 54 da Portaria nº 395/2018), podendo ter mais um(a), se a escola tiver oito ou mais turmas. Se a escola tiver oito ou mais turmas de área específica e turmas do 1º segmento da EJA, o noturno dessa escola terá três coordenadores(as). As turmas do noturno não podem ser somadas às do diurno.

- Coordenadores(as) (gerais): O(a) coordenador(a) pedagógico(a) é o(a) articulador(a) dos(as) professores(as) na execução dos projetos da escola e será ELEITO pelos(as) professores(as) e orientadores(as) educacionais da escola (art. 45, inciso II da Portaria nº 395/2018), incluindo aí os professores e orientadores readaptados. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) não é membro da direção. Os(as) professores(as) readaptados(as)/restrição definitiva poderão exercer a função de coordenador(a) pedagógico(a). Nesse caso, as vagas previstas na portaria permanecem abertas para que outros(as) professores(as) possam ocupar, ou seja, a escola poderá ter, além do quantitativo previsto de coordenadores, mais coordenadores caso haja interesse de professores(as) readaptados(as) interessados(as) em atuar na coordenação pedagógica. Servidores que participaram do concurso de remanejamento até podem atuar como coordenadores, mas somente na escola para onde foi remanejado, conforme item 32 e 32.2 da Portaria nº 204/2018.

- Quantitativo de coordenadores: Todas as escolas que tenham seis ou mais turmas, no diurno, terão pelo menos um(a) coordenador(a) pedagógico(a), conforme o quadro do art. 52 da Portaria nº 395/2018. Esse quantitativo foi aumentado para até cinco coordenadores em 2018, no entanto, o somatório de turmas do diurno deve ser feito em dois grandes grupos para se aplicar o quadro do art. 52: **(1)** Educação Infantil com Ensino Fundamental Séries Iniciais e **(2)** Ensino Fundamental Séries Finais/2ºEJA com Ensino Médio/3ºEJA, sendo

o § 3º do art. 52 aplicado obrigatoriamente somente quando uma modalidade não atingir o número mínimo de turmas para determinar o número de coordenadores.

- Carga horária dos(as) coordenadores(as): Para ser coordenador(a) do diurno, o(a) professor(a) deverá ter 40h no diurno. Para ser coordenador(a) do noturno o(a) professor(a) poderá ter apenas 20h no noturno, ou, ainda, 20h no noturno e 20h no diurno. Nesse último caso, ele/ela é coordenador(a) somente no noturno; no diurno, é regente.
- Escolas de regime semestral: A escolha de turma que regulariza a situação funcional é a do início do ano letivo (art. 43º §3º, da Portaria nº 407/2018). A distribuição de turmas do segundo semestre deve levar em consideração a necessidade, a partir da leitura do artigo 40 e do seu parágrafo único.
- Permutas: Apesar de poder solicitar a permuta durante todo o ano letivo, a SUGEP somente autorizará a efetivação da permuta nos primeiros 15 dias de cada semestre letivo (Portaria nº 204/2018, item 45.1), após a distribuição de turmas, item 42 da Portaria nº 204/2018.

#### **DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA:**

##### **Professores(as) que atuam em jornada ampliada trabalharão:**

I – 25h em atividades de regência de classe.

II – 15h em coordenação pedagógica, ou seja, 37,5% da jornada de 40h (dentro dessas horas, constam as duas coordenações fora da escola).

##### **Professores(as) que atuam no regime de 20h ou 40h, sendo 20h mais 20h (de Atividades ou área específica) trabalharão com:**

I – 12h em atividade de regência de classe (hora de relógio). A portaria vai definir em número de aulas de 50 minutos e o que exceder às 12h deverá ser compensado no dia da coordenação presencial, art. 5º, § 6º da Portaria nº 407/2018. Essas 12 horas deverão ser distribuídas em no máximo 15 aulas de 50 minutos, art 5º, § 2º. No caso do professor de área específica/20h, o aulas não deverá conter “horário vago”, art. 5º, § 4º, portanto, solicitamos às direções de escola atenção na montagem da grade horária e sugerimos que a grade horária comece a ser montada atendendo, primeiramente, aos(as) professores(as) que não fazem parte da jornada ampliada. O art 12 da Portaria nº 407/18, para o componente Ed. Física, no projeto Educação com Movimento (20h), permitirá que o professor, em caráter excepcional, tenha 16 aulas, compensando a 16ª na coordenação presencial. Neste ponto avaliamos que se trata de um retrocesso que retornará às discussões da distribuição de carga do ano que vem.

II – 8h em coordenação pedagógica (dentro dessas horas consta a coordenação fora da escola).

##### **Cargas menores, devoluções de professores(as) após a distribuição de turmas e fiscalização do TCDF:**

É recorrente a fiscalização do TCDF e da própria SEE encontrar situações em que ao longo do ano letivo (a qualquer tempo) professores(as) sejam devolvidos(as) por ajustes feitos a partir da fiscalização na carga horária da escola. Isso ocorre em razão da insistência de se manter, na escola, um número maior do que o necessário de professores. Exemplos de situações observadas em 2017: (i) Um professor (de jornada) não tem redução de regência (20%);

ele pegou uma carga de jornada com 16 aulas, uma vez que outro professor (de 20h) da mesma disciplina/turno de regência pegou uma carga de 12 aulas: aqui a escola só necessitaria de um professor de jornada, o outro já deveria ter sido devolvido no ato de distribuição de carga. (ii) A escola, num mesmo turno, tem 40 aulas de uma mesma disciplina/turno para atribuir a dois professores, em vez de montar uma carga de 30 e outra de 10 para um professor de jornada e outro de 20h, respectivamente, ela monta duas cargas de 20 aulas e atribui a dois professores de jornada, muitas vezes se completa a carga atribuindo PD, que poderia ter sido atribuído a professores que estão com a carga quase toda fechada. Poderíamos citar outras situações, mas essas são as mais recorrentes e o resultado é sempre o mesmo: a escola é obrigada a refazer a modulação e a devolver professor em qualquer época do ano. Assim, não recomendamos essa prática, pois não há instrumento jurídico que sustente a manutenção da modulação que, hoje, é auditada pelo TCDF.

#### **Redução de regência(20%) em sala de aula:**

Os(as) professores(as) que têm a redução de regência de classe, previsto no Plano de Carreira, Lei nº 5.105/2013, art. 9º, § 5º e § 6º, já autorizados(as) pela SEEDF (processo), têm direito à redução de 20%, uma vez que não existe mais o escalonamento. Houve um recente boato sobre o Governador querer retirar esse benefício. O boato já foi desmentido pelo Secretário de Educação.

Professores(as) de área específica: no ato de distribuição de turma, quando da existência de cargas residuais, a prioridade de ficar com a carga menor será a do(a) professor(a) com redução, art. 41, §3º da Portaria nº 407/2018. A turma não poderá ser dividida entre dois professores(as). Caso haja mais de um professor com direito à redução, deve-se observar o §4º do art. 41.

Montagem da grade horária: Recomendamos aos(às) diretores(as) de escola que, na medida do possível, organize a grade dos(as) professores(as) com redução de regência em 4 dias da semana (jornada ampliada), para facilitar uma eventual substituição do(a) professor(a) ao longo do ano letivo, por professor(a) temporário(a).

Professores(as) de Atividades: Aguardarão a substituição em sala de aula. A distribuição de professores(as) de Atividades/20h, no diurno, pelas CRE, em 2019, deve seguir as orientações do art. 42 da Portaria nº 407/2018. Essa orientação prioriza o(a) professor(a) que tenha a redução publicada com mais tempo no atendimento, que ele(a) seja atendido(a) primeiro, bem como, serão atendidas primeiro, as escolas que tenham o maior número de professores(as) com redução autorizada por turno.

#### **Professores(as) com Deficiência (PCD – Pessoa com Deficiência):**

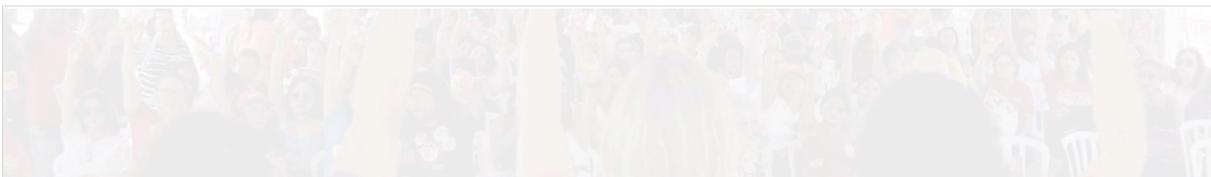
Terão prioridade no procedimento de escolha de turmas, art. 28 da Portaria nº 407/2018 e Lei nº 6.029/2017, distrital, desde que atendam aos requisitos de lotação e de exercício definitivo na unidade escolar/aptdão, conforme orienta o art. 26 e o artigo 5º.

O(a) professor(a)/orientador(a) PCD deve preencher a ficha de pontuação no Sigep.

Caso haja mais de um professor/orientador PCD concorrendo no mesmo componente curricular, o critério de desempate a ser aplicado está no artigo 34, da Portaria nº 407/18.

Tira-dúvidas - distribuição de turmas 2019





**Professores(as) com Deficiência (PCD – Pessoa com Deficiência) com restrição para não regência:**

Participam da distribuição de cargas juntamente com os(as) professores(as) e orientadores(as) readaptados(as), escolhendo as cargas antes dos(as) servidores(as) que não são PCD. Devem preencher o formulário do Sigepe.

**PROCEDIMENTOS INICIAIS DA ESCOLHA DE TURMA:**

O procedimento de distribuição de turmas será feito de forma eletrônica. Os(as) servidores(as) deverão seguir as orientações da Circular nº 87/18, e demais portaria correlatas. Os(as) servidores(as) obterão a senha de acesso e o login com a direção da escola.

**Lançamento da pontuação:** A pontuação, eventualmente, ainda pode ser lançada, observados os horários do dia 4/2, previstos na Circular nº 87/18.

**Tempo de serviço:** Todos os dados lançados deverão ser comprovados com declarações entregues à direção da escola a respeito do tempo de serviço (ano, carga horária, série/ano em que atendeu, se atuou como coordenador pedagógico local ou como direção escolar, entre outros). Somente com a data de admissão não será possível estabelecer a pontuação, visto que os pontos do tempo de regência são muito diferentes de situações, tais como: afastado para mestrado/doutorado; afastado para acompanhar cônjuge (não vale ponto); se foi carga de 20h e, hoje, é de 40h, a pontuação é diferente da do período em que foi 20h (ou vice-versa); atuação em atividade fora da escola; entre outros. Professores(as) que já têm o hábito de levar as declarações das escolas que atuaram ao sair delas, não precisarão atualizar com declarações recentes, declarações antigas que contenham as informações necessárias não precisam ser atualizadas. Caso alguém ainda necessite de alguma declaração do tempo de trabalho, poderá usar o SEI para solicitar.

**Tempo de serviço de outro estado:** Não basta ter averbado, é necessário apresentar uma declaração que descreva qual trabalho foi desenvolvido (regência de classe?), e a carga horária. Observe que neste caso, somente a regência de classe será pontuada. Quem atuou em direção de escola, coordenação pedagógica local ou central ou intermediária, cedido para outro órgão, em delegacias de ensino/CRE, cedido para as áreas administrativas da secretaria municipal/estadual de educação, cedido para o legislativo municipal/estadual: não pontuará.

**Validação:** As direções de escola devem acompanhar o cronograma da Circular nº 87/2018 da Sugepe, para validarem os dados lançados pelos servidores.

**PROCEDIMENTO DE ESCOLHA DE TURMA:**

Atendidos os requisitos de lotação e de exercício, definitivos na unidade escolar, participam da distribuição de carga os(as) servidores(as) dos cargos de professor(a) da educação básica e de pedagogo(a)-orientador(a) educacional, incluindo aí os(as) readaptados(as), sendo cada um de acordo com suas próprias habilitações/aptidões cadastradas no SIGEP/SIGRH

**Remanejamento/escola nova:** No ano em que o(a) professor(a) chega na escola por concur-



so de remanejamento, ele/ela não terá mobilidade de atuação entre as disciplinas que têm



habilitação/aptidão, ele/ela deverá atuar naquele ano, naquela disciplina/aptidão bloqueada no remanejamento, bem como passa a ter prioridade no bloqueio da disciplina, independentemente dos pontos obtidos, art 5º, §1º da Portaria nº 407/2018. Lembramos que o(a) professor(a) deve manter atualizadas, no SIGRH/SIGEP, as habilitações que possui, tendo em vista o fato de esse ser o parâmetro que as direções têm para conferir as habilitações/aptidões.

**Classes Especiais e Educação Precoce nas escolas regulares:** Devem ser ofertadas a todos(as) os(as) professores(as) da escola que estejam aptos (curso e entrevista realizadas no concurso de remanejamento de 2018/2019), independentemente de ele ou ela ter chegado de remanejamento para elas em outros anos. A aptidão está no Sigep do(a) professor(a).

**Escolha do Coordenador pedagógico:** A eleição do coordenador acontecerá antes da escolha de turma (art. 45 da Portaria nº 395/2018), assumindo suas funções tão logo seja encaminhado um(a) professor(a) para substituí-lo. Em caso de empate, ganha quem tem mais pontuação (art. 45 § 1º). Ele(a) participa da escolha de turma na sua posição de classificação.

**Diretores, vice e supervisores escolhem turmas por último:** Mas SOMENTE se anteriormente à ocupação do cargo comissionado ou função gratificada já eram do grupo da escola, ou que tenham sido remanejados via concurso de remanejamento 2018/2019 (art. 36 §5º, Portaria nº 407/2018). Se algum professor foi encaminhado para a escola apenas para ser direção, não poderá escolher ou bloquear turmas, mesmo que haja vaga na escola (art. 36, §8º da Portaria nº 407/2018), essas vagas serão disponibilizadas no Remanejamento 2019/2020.

EXEMPLOS – Membro(s) de direção que antes do cargo já tinham exercício regularizados na escola (conforme esta portaria e a Portaria nº 204/2018): no ato de escolha de turma, terá sua pontuação contada, será classificado, contudo, ocupará a última posição de classificação. Em uma situação em que haja 20 turmas de Atividades a ser distribuídas entre 20 professores que preenchem os requisitos para participarem do procedimento, se na contagem de pontos, o diretor obtiver a classificação de 8º, ele passará para o 20º lugar e todos que estavam classificados depois dele subirão uma posição. O importante aqui é ver que há 20 turmas e o diretor bloqueia sua turma em último lugar. Nesse exemplo, tem direito a uma turma porque, anteriormente à investidura no cargo, ele já era da escola. Em outra hipótese em que tivéssemos os mesmos 20 professores(as), mas somente 18 turmas, esse diretor seria posicionado em 18º lugar, pois a classificação original lhe permite ter uma turma (art. 36, § 6º com o §5º, Portaria nº 407/2018), os outros dois professores é que seriam considerados excedentes. Se em uma terceira situação a pontuação original desse diretor o classificasse em 19º ou 20º lugar, tendo apenas 18 turmas, ele não teria turma, e nesse caso, o diretor é que excede (art. 36, §7º com o §5º, Portaria nº 407/2018) e não terá direito à escolha de turma nessa escola no ano seguinte, mesmo que melhore a pontuação ou haja mais turmas. Isso se aplica a qualquer disciplina. Alertamos aos membros de direção de escolas que estão aptos a escolher turma, que devem fazê-lo. Se o membro da direção “abre mão” de participar e escolher uma turma, ele ficará em situação provisória na escola, mesmo que, posteriormente, surjam novas carências, ou seja, perdeu, por opção, o direito de escolher turma na escola. Isso é muito comum para acomodar algum professor que seria devolvido, mas traz prejuízo irreparável a quem pratica.

**Professores(as) excedentes:** Professor(a) que, no ato de distribuição de turmas, não consegue bloquear uma carência definitiva (aquelas que não têm titular). Muitas vezes, quando isso acontece, o(a) professor(a) é convidado a ficar, PROVISORIAMENTE, na vaga do(a) coordenador(a) ou de um membro da direção, mas é preciso lembrar que o correto é ser



devolvido à CRE e, posteriormente, encaminhado para uma escola (que pode ser a mesma), conforme ordenamento de matrículas. Ainda assim, se ao longo do ano letivo surgir uma vaga definitiva, essa vaga deverá ser apresentada ao Concurso de Remanejamento, portanto, esse(a) professor(a) não tem possibilidade de voltar a ser regularizado(a) em qualquer escola sem antes passar pelo Concurso de Remanejamento, tendo em vista o fato de que ele não bloqueou a vaga que ocupa no ato de escolha de turma.

**Matrícula de aposentado(a):** O tempo de serviço da matrícula do(a) aposentado(a) ou serviço na Carreira Assistência não contará para efeitos de pontuação na distribuição de turma (art. 24, da Portaria nº 407/2018).

**Arredondamento de tempo de serviço:** Está previsto, no art. 22, da Portaria nº 407/2018, no entanto, não se pode arredondar diversos períodos ao longo da carreira. O arredondamento é feito uma vez, do contrário, o tempo líquido de trabalho de um(a) professor(a), com 15 anos, poderia saltar para 18... 20 anos de serviço, dependendo do número de vezes que ele/ela tiver mudado de local de exercício. A data referência para a distribuição de turmas é o dia 4 de fevereiro de 2019, parágrafo único do art. 22. Numa aplicação simples, o(a) servidor(a) que tomou posse até o dia 9 de agosto (de qualquer ano) terá o tempo arredondado para efeitos da distribuição de turmas de 2019. Ressalva-se dessa situação os(as) servidores(as) que tiveram tempo de afastamento sem remuneração, pois o cálculo do tempo de serviço deve excluir esse tempo.

**Professores(as) com duas matrículas:** Pontuam, separadamente, em cada matrícula, observar o art. 20 da Portaria nº 407/2018.

**Professores(as) 40h que não atuam na jornada ampliada:** Os pontos são contados como de 20h em cada carga, art. 23, da Portaria nº 407/2018.

#### **NÃO ESCOLHEM TURMA JUNTAMENTE COM OS DEMAIS PROFESSORES(AS):**

A – Professores(as) em ex officio/remanejado à pedido.

B – Em exercício provisório.

C – Professores(as) que não participaram da escolha de turma, na atual escola, no ano passado mesmo que possuam lotação na CRE.

D – Professores(as) que participaram do concurso de remanejamento, que, em virtude do fechamento de turmas, a escola não pode mais ofertar uma carga horária para todos os(as) professores(as) da disciplina (considerando apenas os(as) que estão aptos(as) a concorrerem a uma carga na distribuição de turmas), art. 37 da Portaria nº 407/2018. O item D só é aplicado em caso de fechamento/redução de turmas na escola que a pessoa está chegando de remanejamento. Ou seja, quem chega de remanejamento, não tira quem já estava lotado na escola (falando de quem participou da distribuição de turmas no início de 2018)

#### **ESCOLHEM TURMA:**

Professores(as) concursados(as) em disciplinas extintas – desde que cadastrados(as) no



a) Professores(as) em usufruto de licença gestante, licença paternidade, licença adotante, licença nojo (falecimento), licença gala (casamento), férias, licença prêmio, abono de ponto, abono de TRE, independentemente, da quantidade de dias (art. 6º, da Portaria nº 407/2018, e art. 62, LC 840/11).

b) Professores(as) readaptados(as) ou com restrição temporária (art. 6º, inciso III, da Portaria nº 407/2018).

c) Licença para tratar da própria saúde e licença para tratar de saúde de familiar – independentemente da quantidade de dias (art. 6º incisos I e II da Portaria nº 407/2018).

d) Professores(as) que participaram do remanejamento interno e externo, observado o art. 37, da Portaria nº 407/2018.

e) Procuradores(as) de professores(as)/orientadores(as) que não possam estar presentes, observando os art. 6º da Portaria nº 407/2018. A escolha de turma determina a estabilidade do exercício do professor, no ano corrente, assegurando-lhe o direito de, no ano de 2020, poder, pelo menos, participar da distribuição de turmas. Os(as) professores(as) que não participarem da distribuição de carga horária, em 2019, ficarão com as cargas remanescentes, desde que sejam cargas que estavam na lista de serem bloqueadas no procedimento. Observar o art. 39º, da Portaria nº 407/2018, artigo que também solicitamos atenção para as direções de escola.

**Ata da escolha de turma:** Para facilitar alguns procedimentos administrativos e evitar que informações sobre a atuação do(a) professor(a) se perca ao longo do tempo, as escolas terão de preencher uma ata no dia da distribuição de turma (no Sigep), na qual constará a opção de regência do(a) professor(a) para o referido ano letivo, bem como se anotará, durante o ano letivo, as eventuais permutas e alterações.

#### **QUADRO DE PONTUAÇÃO:**

Este ano teremos apenas um quadro de pontuação para a maioria das situações de distribuição de turmas. Apenas nas escolas regulares, que têm classes especiais, ainda teremos essa situação de duas listas de classificação, visto que a pontuação do inciso III, alínea c, do art. 17, da Portaria nº 407/2018 só pode ser aplicado a professores(as) que atuarão no Ensino Especial de modo que esse(a) professor(a) deve ser classificado(a), nas escolas regulares, nas duas listagens (manuais) e, assim, orientamos as direções dessas escolas a começarem a distribuição de turmas por essas classes especiais.

Observem que alguns itens somente devem ser preenchidos se o(a) professor(a) se enquadrar na descrição de atuação fornecida.

Conforme havíamos informado em várias edições do Quadro Negro, haverá um mecanismo que visa a impedir que a comercialização de cursos distorça o procedimento de distribuição de turmas.

• Opção de componente de concurso: Somente quando atuar no componente de concurso, irá pontuar no quadro de pontos (inciso III, alínea a). Se, por exemplo, o(a) professor(a) concursado(a) em geografia escolhe turmas de história, não marca os pontos deste inciso. Aqui temos uma mudança aplicada desde 2018. Além dos 90 pontos, marcar-se-á, 5 pontos

Tira-dúvidas - distribuição de turmas 2019





por ano de serviço na SEEDF. Não há distinção, se no passado, a pessoa nessa mesma matrícula atuou em outro componente curricular, ou em direção de escola, ou coordenação, etc., pontua tudo, porém, não pontua os anos de afastamentos sem remuneração ou cedidos para outros órgãos (exceto Ministério da Educação (MEC), na descrição do inciso II, alínea f. Tempo de contrato temporário ou de outro estado/município não pontua aqui. Observe que no Sigep, o formulário eletrônico dividiu o inciso em duas questões, quem sempre pontua nos 90 pontos, pontuará nos 5 pontos anuais; e, quem não pontua nos 90 pontos, não pontua os 5 pontos. Veja como ele está na portaria publicada no DODF.

III – Opção de Componente Curricular/Modalidade de Ensino/ Atuação	Professor(a) 40h	Professor(a) 20h
a) Opção pela regência no componente curricular/disciplina de concurso neste Procedimento.	90 pontos mais 5 pontos a cada ano de tempo de SEEDF	45 pontos mais 2,5 pontos a cada ano de tempo de SEEDF

- Os cursos lato sensu têm carga horária explicitada (mínimo de 360 horas). Os cursos de pós-graduação não podem ser apresentados para efeitos de pontuação no inciso IV, alínea f, do art. 17. Quem ainda não recebeu o certificado/diploma da pós-graduação, não poderá pontuar no inciso IV, alíneas c, d, e, do art. 17.
- Licenciatura Plena: A(s) licenciatura(s) do professores(as) será(ão) pontuada(s), ver inciso IV, alínea a, do art. 17. O(a) professor(a) deverá apresentar o diploma. A pontuação é para a Licenciatura Plena e não para as habilitações ou apostilamentos.
- Diplomas de bacharel e de tecnólogo: Serão pontuados no inciso IV, alínea b, do art. 17, apenas para quem irá atuar na educação profissional.
- Tempo concomitante: No inciso I e II, entre as alíneas de a até n, e de a até f, respectivamente, do art. 17, não poderá haver duplicidade na pontuação. Exemplo: um(a) professor(a) com 10 anos de magistério; em 6 anos esteve em regência no DF/actual escola, os outros anos foram cedido para o MEC por 1 ano, e por 3 anos atuou na direção de outra escola. No meio desse tempo atuou como contrato temporário por 3 anos (20h noturno) ou atuou em entidade classista (dia) e regência (20h/noturno), o total continuará sendo 10 anos. Ocorre que se a pessoa teve tempo concomitante, ela terá de escolher em que local pontuará.
- Tempo como readaptado: Alteramos para uma pontuação anual.
- Qualificação Profissional (inciso IV, alínea f): Pode-se apresentar títulos ou certificados que o(a) professor(a) tiver, soma-se a carga horária e divide-se por 80. Marca-se um ponto por cada 80 horas completas. Este ano há um limite mensal de 180 horas e um limite anual de 1.600 horas em cursos. Portanto, se um(a) professor(a) apresentar uma carga horária superior à descrita, o que exceder deve ser desconsiderado. No entanto, o(a) professor(a) pode ter feito vários cursos ao longo do mesmo ano, tendo suas certificações emitidas no mesmo mês. Nesse caso, é preciso distribuir a carga horária ao longo dos meses em que o curso foi realizado. Exemplo: um curso de 400 horas, realizado entre setembro e dezembro, terá, de fato, apenas 100 horas, considerado em cada um dos 4 meses. Mas é necessário que o período de realização do curso esteja expresso no certificado.

Tira-dúvidas - distribuição de turmas 2019





- Cursos usados para a progressão: No Sigep, o(a) professor(a) e a direção da escola encontrarão a lista de cursos utilizados para a progressão. Todos eles, mesmo que não constem no site da EAPE, valerão para a distribuição de turmas, mas, atenção: eles estarão sujeitos ao limite de carga horária mensal e anual descrito no inciso IV, alínea f, do quadro de pontuação da Portaria nº 407/2018.

- 1º Segmento da EJA: Todos(as) os(as) professores(as) que participarão da distribuição de turmas do 1º segmento da EJA podem pontuar no inciso III, alínea b, do quadro de pontuação.

- A qualificação engloba cursos oferecidos por entidades públicas, EAPE, entidades de classe (sindicatos, centrais e confederações), instituições de ensino superior (faculdades/universidades públicas ou privadas) e de empresas. Os certificados emitidos por empresas devem ser checados na lista da SEDF. A empresa, geralmente, tem cadastro, mas o curso pode não ter, por isso, é necessário que se cheque nas listas da SEDF. Na página da EAPE ([www.eape.se.df.gov.br](http://www.eape.se.df.gov.br)), do lado direito da tela, clique em cima de "Relações das instituições/Cursos validados pela EAPE".

- No inciso IV, alínea f, do art. 17, só podem ser apresentados os seguintes cursos:

1. Da área de educação, não necessariamente da área de atuação do(a) professor(a), mas precisam ser cursos de formação pedagógica (cursos feitos em escolas de idiomas – particulares/públicas, não servem para este procedimento). Os cursos de idiomas da EAPE têm cunho de formação pedagógica, por isso serão aceitos.

2. Com carga horária e conteúdos descritos no certificado: Somente serão aceitas declarações de conclusão de cursos ofertados pela EAPE do ano de 2018.

3. Das instituições credenciadas: Os cursos que podem ser apresentados no inciso IV, alínea f, são os mesmos que a SEEDF entende como válidos para a progressão por mérito. Lembramos que o que vale é o curso listado e não somente a empresa listada. Caso o(a) professor(a) tenha um certificado de uma instituição que está listada, mas na lista dessa instituição não conste o curso que ele/ela possui, esse curso não poderá ser apresentado para a escolha de turmas.

4. Diplomas de magistério/nível médio: Não contam pontos o antigo curso normal do Ensino Médio e/ou sua complementação para atuar em 5ª e 6ª séries – equivalente a magistério de 4 anos; a carreira é de nível superior.

5. Histórico escolar (curso normal ou licenciatura): A carga horária não pode ser contabilizada no inciso IV, alínea f.

6. Somente serão aceitos cursos de formação continuada realizados até 5 (cinco) anos ANTES da admissão conforme Portaria nº 259/13, art. 33, § 2º.

7. Cursos apresentados no inciso IV, alínea f não podem ser usados no inciso IV, alínea g.

- No inciso IV, alínea g:

A redação deste item mudou para o ano de 2019, sendo necessário, agora, constar a carga horária e a programação. Infelizmente, com essa redação, alguns certificados aceitos, em 2018, podem não mais serem aceitos em 2019, mesmo certificados emitidos pelo governo. Aqui, as palavras-chave são: Congressos, Seminários, Fóruns, Colóquios, Encontros, Palestras, na área de educação e com as mesmas observações da alínea f quanto a quem emitiu a cer-

Tira-dúvidas - distribuição de turmas 2019





tificação. Limitado a 1 ponto por comprovante e 3 pontos por ano. O que for pontuado aqui não pode ser pontuado no inciso IV, alínea f.

- Alfabetização: O inciso III, alínea b, somente será preenchido por professores(as) que atuarão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais. Mesmo que o(a) professor(a) não esteja pleiteando turmas de alfabetização, caso ele/ela tenha o tempo de experiência em alfabetização, ela será pontuada.

Equivalência: O Ensino Fundamental de 9 anos, especificamente as turmas de 1º, 2º e 3º anos, correspondem à antiga nomenclatura: a) Pré-Escola III/Jardim III/QMCM/6 anos: 1º ano; b) 1ª Série/CBA Inic. ou Cont./7anos: 2º ano; c) 2ª Série/CBA Concl./8 anos: 3º ano.

- Educação especial: O inciso III, alínea c, deverá ser preenchido apenas por professores(as) que atuarão com classes especiais do Ensino Especial, quer seja nos Centro de Ensino Especial, quer seja nas demais escolas regulares que possuem classes especiais/educação precoce.

- Educação profissional: O inciso III, alínea d, deverá ser preenchido apenas por professores(as) que atuarão na educação profissional.

Imprima e leve para a escola.

**ANEXO H – Lei n. 5.105, de 03 de maio de 2013**

(Autoria do Projeto: Poder Executivo)

Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, FAÇO SABER QUE A CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

**CAPÍTULO I****DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS**

Art. 1º A carreira Magistério Público fica reestruturada na forma desta Lei.

Parágrafo único. O quantitativo de cargos da carreira de que trata este artigo é distribuído na forma do Anexo I.

**CAPÍTULO II****DA ORGANIZAÇÃO****Seção I****Dos Conceitos Básicos**

Art. 2º Para efeitos desta Lei, considera-se:

I – cargo: o conjunto de atribuições e de responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas ao servidor;

II – carreira: o conjunto de cargos de natureza semelhante, distribuídos de acordo com a sua responsabilidade e a sua complexidade;

III – professor de educação básica: o titular de cargo da carreira Magistério Público com atribuições que abrangem as funções de magistério e as atividades pedagógicas;

IV – pedagogo-orientador educacional: o titular de cargo da carreira Magistério Público com atribuições que abrangem as funções de orientação educacional;

V – atividades pedagógicas: as atividades desenvolvidas por servidor da carreira Magistério Público em docência na educação básica ou na formação continuada na Secretaria de Estado de Educação, direção, vice-direção e supervisão nas unidades escolares, orientação educacional, coordenação educacional, coordenação de estágio, suporte técnico-pedagógico, e atividades desenvolvidas em laboratórios e salas de leitura;

VI – área de atuação: a área da educação básica em que o servidor desenvolve suas atividades;

VII – qualificação profissional: o aprimoramento do servidor com vistas à formação continuada e ao desenvolvimento na carreira;

VIII – progressão funcional: a progressão horizontal e vertical do servidor integrante da carreira Magistério Público;

IX – coordenação pedagógica: o conjunto de atividades destinadas à qualificação, à formação continuada e ao planejamento pedagógico que, desenvolvidas pelo docente, dão suporte à atividade de regência de classe;

X – habilitação: a qualificação em área de formação específica em graduação, especialização, mestrado e doutorado;

XI – padrão: a posição do servidor na escala de progressão vertical;

XII – etapa: a posição do servidor na escala de progressão horizontal;

XIII – progressão vertical: a passagem do padrão em que se encontra o servidor para os padrões subsequentes, considerando-se o tempo de serviço na carreira Magistério Público ou a formação continuada;

XIV – progressão horizontal: a passagem da etapa em que se encontra o servidor para as subsequentes, considerando-se as alterações na sua habilitação;

XV – carga horária especial: a ampliação da carga horária do servidor de vinte para quarenta horas semanais;

XVI – vencimento básico inicial: a percepção pecuniária equivalente ao primeiro padrão da carreira Magistério Público, conforme a carga horária e a habilitação do servidor;

XVII – remuneração: o valor mensal recebido pelo servidor, na forma da Lei Complementar nº 840, de 23 de dezembro de 2011.

**Seção II**

#### Da Estrutura

Art. 3º A carreira Magistério Público é composta pelos seguintes cargos:

I – professor de educação básica;

II – pedagogo-orientador educacional.

§ 1º As atribuições dos cargos de que trata este artigo são definidas em ato conjunto da Secretaria de Estado de Administração Pública e da Secretaria de Estado de Educação.

§ 2º Os cargos de professor de educação básica e de pedagogo-orientador educacional organizam-se em padrões, etapas e vencimentos, na forma da tabela definida nos Anexos II, III, IV, V, VI e VII, observados os regimes de trabalho, a habilitação do servidor e as datas de vigência nelas especificadas.

#### Seção III

##### Do Ingresso, da Habilitação e da Lotação

Art. 4º O ingresso na carreira Magistério Público dá-se, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, no padrão inicial da etapa III, atendidos os seguintes requisitos de escolaridade:

I – professor de educação básica: habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica, nas seguintes áreas de atuação: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional;

II – pedagogo-orientador educacional: formação em curso superior em Pedagogia, desde que habilitado ou pós-graduado em Orientação Educacional, nas seguintes áreas de atuação: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional.

§ 1º Desde que habilitado, o professor de educação básica pode, sem for de seu interesse, atuar em área distinta daquela de sua habilitação inicial, respeitados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração.

§ 2º O disposto no § 1º deve ser observado quando da regulamentação prevista no art. 10, § 2º.

§ 3º O servidor da carreira Magistério Público tem lotação na Coordenação Regional de Ensino e exercício nas unidades escolares a ela subordinadas, nas instituições conveniadas da rede pública de ensino, bem como nas unidades da estrutura administrativa e pedagógica da Secretaria de Estado de Educação.

§ 4º A mudança de lotação e de exercício dos servidores da carreira magistério Público do Distrito Federal, mediante remanejamento, é realizada anualmente, conforme norma específica editada pela Secretaria de Estado de Educação.

#### Seção IV

##### Do Posicionamento na Carreira

Art. 5º Para o posicionamento na carreira, considera-se tempo de efetivo exercício, apurado em dias, o exercido:

I – na carreira magistério Público do Distrito Federal;

II – em qualquer dos Poderes do Distrito Federal, na condição de requisitado ou cedido, desde que concomitantemente ocupante de cargo efetivo da carreira magistério Público do Distrito Federal;

III – no magistério Público da união, dos estados e dos municípios, quando averbado, o qual somente é computado após quatro anos de efetivo exercício na carreira magistério Público do Distrito Federal.

§ 1º Quando ocorrer o atendimento do requisito previsto no inciso III, o tempo de serviço é computado na razão de um dia de efetivo serviço prestado no órgão anterior para cada dia trabalhado na carreira magistério Público do Distrito Federal.

§ 2º O tempo de serviço de que trata o inciso III que exceder a quatro anos é computado na carreira a cada seis meses, observada a razão prevista no § 1º.

§ 3º Para efeito do disposto neste artigo, são considerados como efetivo exercício os afastamentos previstos no art. 165 da Lei Complementar nº 840, de 2011.

Art. 6º Os atuais integrantes da carreira Magistério Público ficam posicionados na tabela de escalonamento vertical de que trata o Anexo II no mesmo padrão em que se encontram na data da publicação desta Lei.

Art. 7º Os atuais integrantes da carreira Magistério Público ficam posicionados nas tabelas de escalonamento horizontal de que trata o Anexo II, conforme segue:

- I – Etapa I: professor de educação básica com formação em nível médio, com curso normal;
  - II – Etapa II: professor de educação básica com formação em nível superior, com licenciatura curta;
  - III – Etapa III: professor de educação básica com formação em nível superior, com licenciatura plena, e pedagogo-orientador educacional;
  - IV – Etapa IV: professor de educação básica e pedagogo-orientador educacional, com especialização;
  - V – Etapa V: professor de educação básica e pedagogo-orientador educacional, com mestrado;
  - VI – Etapa VI: professor de educação básica e pedagogo-orientador educacional, com doutorado.
- Art. 8º Aplica-se o disposto nos arts. 5º e 6º aos servidores remanescentes do quadro suplementar, sendo-lhes vedadas as progressões vertical e horizontal.

#### Seção V

##### Da Carga Horária

Art. 9º A carga horária de trabalho do servidor da carreira magistério Público do Distrito Federal é de:

I – vinte horas semanais em um turno;

II – quarenta horas semanais em dois turnos.

§ 1º A carga horária semanal de trabalho do servidor da carreira magistério Público deve ser expressa no Termo de Posse do cargo efetivo, assinado pelo servidor e por representante da Secretaria de Estado de Educação, observada a conveniência da Administração, bem como a dotação orçamentária.

§ 2º Fica admitida a redução da carga horária semanal de quarenta para vinte horas, mediante solicitação do servidor, observada a regulamentação da Secretaria de Estado de Educação.

§ 3º Fica admitida a ampliação da carga horária semanal de vinte para quarenta horas, mediante solicitação do servidor, desde que existam carências definitivas e disponibilidade orçamentária.

§ 4º Na ampliação da carga horária semanal de vinte para quarenta horas, observada a necessidade da Secretaria de Estado de Educação e a disponibilidade orçamentária, deve ser dada prioridade ao servidor com maior tempo em regência de classe.

§ 5º O servidor da carreira magistério Público, após o vigésimo ano em regência de classe, faz jus à redução da carga horária em regência de classe, no percentual de vinte por cento, a pedido, a partir do vigésimo primeiro ano, sem prejuízo da remuneração.

§ 6º A carga horária reduzida de que trata o § 5º deve ser complementada em atividades de coordenação pedagógica e formação continuada.

§ 7º O professor deve solicitar a redução de carga horária de que trata o § 5º no prazo mínimo de sessenta dias anteriores ao final de cada semestre, ficando assegurada a referida redução para o semestre seguinte, observadas as normas editadas pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 10. Ficam assegurados ao professor de educação básica, em regência de classe nas unidades escolares, os seguintes percentuais mínimos de coordenação pedagógica:

I – trinta e três por cento para regime de trabalho de vinte horas semanais;

II – trinta e sete e meio por cento para regime de trabalho de quarenta horas semanais.

§ 1º O professor de educação básica submetido ao regime de quarenta horas semanais, em dois turnos de vinte horas, tem, para cada turno, o disposto no inciso I.

§ 2º A distribuição da carga horária, bem como a sua alteração, o turno de trabalho e a coordenação pedagógica, são objeto de normas editadas pela Secretaria de Estado de Educação, devendo o período de coordenação pedagógica ser dedicado a atividades de qualificação, formação continuada e planejamento pedagógico.

#### CAPÍTULO III

##### DO DESENVOLVIMENTO FUNCIONAL

#### Seção I

##### Da Qualificação Profissional

Art. 11. A Secretaria de Estado de Educação deve implementar, para os servidores em estágio probatório, curso de integração à carreira Magistério Público e programas de acompanhamento e avaliação.

Art. 12. Aos servidores da carreira magistério Público do Distrito Federal em exercício são proporcionados programas de formação continuada, sem prejuízo das atividades pedagógicas, com o objetivo de reelaborar os saberes iniciais da formação docente e de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino, mediante norma própria.

§ 1º Os programas de formação continuada são oferecidos, com base em levantamento prévio das necessidades e prioridades da Secretaria de Estado de Educação, pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal – EAPE, por entidade de classe ou instituição externa, preferencialmente pública, aprovada em processo de credenciamento, e devem ser realizados no horário de trabalho do servidor.

§ 2º O processo de credenciamento e definição de cursos, diretrizes e demandas de que trata o § 1º fica a cargo da EAPE.

§ 3º Fica garantido, anualmente, o afastamento remunerado de, no mínimo, um por cento dos servidores ativos para a realização de cursos de mestrado ou de doutorado, a título de formação continuada, respeitados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração, garantida a remuneração do cargo, percebida no ato do afastamento, conforme norma editada pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 13. Constituem incentivos profissionais a ser estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação as produções técnico-científicas e culturais dos servidores da carreira Magistério Público, desde que voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e a valorização do magistério.

§ 1º Os servidores da carreira magistério Público terão apoio para publicar os trabalhos de conteúdo técnico-pedagógico objeto de pesquisa ou produção acadêmica.

§ 2º O disposto neste artigo deve ser regulamentado em até cento e oitenta dias da publicação desta Lei.

## Seção II

### Da Progressão

Art. 14. A progressão do servidor na carreira magistério Público do Distrito Federal dá-se de forma vertical e horizontal.

§ 1º A progressão vertical ocorre de duas formas:

I – por tempo de serviço, desde que cumpridos os requisitos estabelecidos no art. 15, I;

II – por formação continuada, mediante requerimento do servidor.

§ 2º A progressão horizontal deve ser requerida pelo servidor, mediante apresentação de diploma de graduação, certificado ou título de especialização, mestrado ou doutorado, e sua vigência dá-se a partir do primeiro dia do mês subsequente ao mês em que foi requerida, observados os requisitos do art. 16.

§ 3º Para a progressão vertical por formação continuada, o servidor pode apresentar o título de especialização, mestrado ou doutorado já apresentado para a progressão horizontal, desde que cursado durante o interstício referente àquela progressão.

Art. 15. São requisitos essenciais para a concessão da progressão vertical:

I – por tempo de serviço:

a) encontrar-se em efetivo exercício;

b) cumprir o interstício de trezentos e sessenta e cinco dias de efetivo exercício no mesmo padrão;

II – por formação continuada:

a) encontrar-se em efetivo exercício;

b) cumprir, a cada cinco anos de efetivo exercício, o disposto no art. 14, § 1º, II, acompanhado de certificado de cursos na área de atuação, totalizando carga horária de cento e oitenta horas-aula, conforme norma editada pela Secretaria de Estado de Educação.

§ 1º Para fins do disposto neste artigo, são considerados os interstícios em curso na data de publicação desta Lei.

§ 2º Cumpridos os requisitos previstos neste artigo, mediante requerimento do servidor, pode haver progressão vertical por tempo de serviço e por formação continuada concomitantemente.

Art. 16. Para a progressão horizontal, prevista nas tabelas de que trata o Anexo II, os servidores da carreira Magistério Público devem atender, concomitantemente, aos seguintes requisitos:

I – solicitar a progressão mediante requerimento;

II – encontrar-se em efetivo exercício;

III – apresentar diploma ou título correspondente à habilitação requerida, de instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.

## CAPÍTULO IV

### DA REMUNERAÇÃO

#### Seção I

## Dos Vencimentos

Art. 17. Os vencimentos dos cargos de professor de educação básica e de pedagogo-orientador educacional da carreira Magistério Público do Distrito Federal são compostos das seguintes parcelas:

- I – Vencimento Básico, na forma dos Anexos II, III, IV, V, VI e VII, observados os regimes de trabalho, a habilitação do servidor e as datas de vigência neles especificadas;
- II – Gratificação de Regência de Classe – GARC, que é modificada e passa a chamar-se Gratificação de Atividade Pedagógica – GAPED, calculada no percentual de trinta por cento do vencimento básico do padrão e da etapa em que o servidor esteja posicionado, observadas as condições de que trata o art. 18;
- III – Gratificação de Atividade de Alfabetização – GAA, que passa a ser calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor esteja posicionado;
- IV – Gratificação de Atividade de Ensino Especial – GAEE, que passa a ser calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor esteja posicionado;
- V – Gratificação de Atividade em Zona Rural – GAZR, passa a ser calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor esteja posicionado;
- VI – Gratificação de Atividade de Suporte Educacional – GASE, calculada no percentual de trinta por cento do vencimento básico do padrão e da etapa em que o servidor esteja posicionado;
- VII – Gratificação de Atividade de Dedicção Exclusiva em Tempo Integral no Magistério – TIDEM, que é modificada e passa a denominar-se Gratificação de Tempo Integral – GTI, é calculada sobre o vencimento básico do padrão e da etapa em que o servidor esteja posicionado e tem seu percentual alterado na forma que segue:

- a) trinta por cento a partir de 1º de março de 2013;
- b) quinze por cento a partir de 1º de setembro de 2013;
- c) fica extinta a partir de 1º de março de 2014;

VIII – Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Ensino Diferenciado – GADEED, que passa a ser calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor esteja posicionado;

IX – Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Restrição de Liberdade – GADERL, que passa a denominar-se Gratificação de Atividade de Docência em Estabelecimento de Restrição e Privação de Liberdade – GADERL, calculada no percentual de quinze por cento do vencimento básico do padrão I da etapa em que o servidor esteja posicionado.

Parágrafo único. Os servidores da carreira Magistério Público deixam de perceber a parcela individual fixa de que trata a Lei nº 3.172, de 11 de julho de 2003, e a parcela complementar prevista no art. 30 da Lei 4.075, de 28 de dezembro de 2007, a partir de 1º de março de 2013.

## Seção II

### Das Condições de Percepção das Gratificações

Art. 18. Fazem jus ao recebimento da GAPED os professores de educação básica:

- I – que, no efetivo exercício, estejam desempenhando atividades de docência na educação básica ou na formação continuada na Secretaria de Estado de Educação e de coordenação pedagógica local;
- II – ocupantes dos cargos de diretor, vice-diretor e supervisor em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal;
- III – em atividades pedagógicas nas unidades centrais e intermediárias, entidades conveniadas ou parceiras formalmente constituídas, conforme norma específica editada pela Secretaria de Estado de Educação;
- IV – atuantes em laboratório de informática e laboratório de ciências;
- V – atuantes em salas de leitura;
- VI – atuantes como coordenadores de estágio;
- VII – atuantes como apoio pedagógico;
- VIII – afastados nos termos do art. 12, § 3º, na forma a ser disciplinada pela Secretaria de Estado de Educação;
- IX – afastados para o exercício de mandato classista.

Art. 19. Fazem jus ao recebimento da GAA os professores de educação básica que, no efetivo exercício de regência de classe, alfabetizem crianças, jovens ou adultos nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas instituições conveniadas ou parceiras formalmente constituídas.

Art. 20. Fazem jus ao recebimento da GAEE os integrantes da carreira Magistério Público do Distrito Federal:

I – que atendam exclusivamente a alunos portadores de necessidades educativas ou em situações de risco e vulnerabilidade, em exercício nas unidades especializadas da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas instituições conveniadas ou parceiras formalmente constituídas;

II – em exercício de regência nas unidades escolares de ensino regular que atuem nas modalidades especializadas de atendimento em Classes Especiais, Salas de Recurso e de Apoio à Aprendizagem e nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem;

III – que atendam adolescentes e adultos com restrição e privação de liberdade nos núcleos de ensino das unidades de internação do Sistema Socioeducativo ou das unidades prisionais do Sistema Penitenciário do Distrito Federal, na Escola do Parque da Cidade – PROEM e na Escola dos Meninos e Meninas do Parque. Parágrafo único. O disposto nos incisos II e III não se aplica ao professor regente de classes regulares que atenda alunos com necessidades especiais de forma inclusiva.

Art. 21. Fazem jus ao recebimento da GAZR os servidores da carreira Magistério Público que estejam em efetivo exercício em unidades escolares situadas na zona rural do Distrito Federal.

Art. 22. Fazem jus ao recebimento da GASE os ocupantes do cargo de pedagogo-orientador educacional: I – que, no efetivo exercício, estejam desempenhando atividades nas unidades escolares da rede pública do Distrito Federal ou de formação continuada na Secretaria de Estado de Educação;

II – ocupantes dos cargos de diretor, vice-diretor e supervisor em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal;

III – em atividades pedagógicas nas unidades centrais e intermediárias, entidades conveniadas ou parceiras formalmente constituídas, na forma das normas editadas pela Secretaria de Estado de Educação;

IV – afastados nos termos do art. 12, § 3º, na forma a ser disciplinada pela Secretaria de Estado de Educação;

V – afastados para o exercício de mandato classista.

Art. 23. Fazem jus ao recebimento da GADEED os integrantes da carreira Magistério Público que estejam em efetivo exercício nos Estabelecimentos de Ensino Diferenciado.

Parágrafo único. São considerados Estabelecimentos de Ensino Diferenciado, para efeito desta Lei, a Escola do Parque da Cidade – PROEM e a Escola dos Meninos e Meninas do Parque.

Art. 24. Fazem jus ao recebimento da GADERL os integrantes da carreira Magistério Público que estejam em efetivo exercício nos Estabelecimentos de Restrição e Privação de Liberdade.

§ 1º São considerados Estabelecimentos de Restrição e Privação de Liberdade, para efeito desta Lei, os núcleos de ensino das unidades de internação do Sistema Socioeducativo e de internação estrita das unidades prisionais do Sistema Penitenciário do Distrito Federal.

§ 2º O número de vagas para exercício de professores de educação básica nas unidades do Sistema Penitenciário do Distrito Federal fica limitado a sessenta, sendo permitida a ampliação, caso seja devidamente comprovado o aumento da demanda.

Art. 25. A GTI é concedida aos servidores da carreira Magistério Público submetidos à carga horária mínima de quarenta horas semanais, em um ou dois cargos dessa carreira, desde que estejam em efetivo exercício na Secretaria de Estado de Educação, nas instituições conveniadas ou parceiras formalmente constituídas.

§ 1º A incorporação da TIDEM, quando da publicação desta Lei, será absorvida na mesma proporção estabelecida no art. 17, VII.

§ 2º A extinção da TIDEM e a criação da GTI não implica redução da remuneração.

Art. 26. As gratificações estabelecidas nos arts. de 18 a 25 podem ser percebidas cumulativamente, desde que observadas as condições para a concessão, e estão sujeitas à contribuição previdenciária.

Art. 27. Os professores de educação básica readaptados fazem jus a todas as gratificações percebidas na data do afastamento de que resulte a readaptação, desde que atendidas as condições necessárias ao seu recebimento, exceto a GAZR.

Art. 28. Os pedagogos-orientadores educacionais readaptados fazem jus a todas as gratificações percebidas na data do afastamento de que resulte a readaptação, desde que atendidas as condições necessárias ao seu recebimento, exceto a GAZR.

Art. 29. Fazem jus ao recebimento das Gratificações de que tratam os arts. de 18 a 25 os servidores da carreira Magistério Público que se afastem nos casos previstos em lei ou no art. 165 da Lei Complementar nº 840, de 2011.

Parágrafo único. Excetua-se do disposto neste artigo o art. 165, V, a, da Lei Complementar nº 840, de 2011.

Art. 30. As gratificações definidas nos arts. de 18 a 24 são incorporadas na razão de um vinte e cinco avos por ano de efetivo exercício, até o limite de sua totalidade, por ocasião da aposentadoria do servidor.

Parágrafo único. O disposto neste artigo aplica-se às aposentadorias e pensões concedidas anteriormente à vigência desta Lei, observadas as condições destacadas.

Art. 31. As gratificações definidas nos arts. de 18 a 24 são incorporadas na razão de um vinte e cinco avos por ano de efetivo exercício, até o limite de sua totalidade, ao servidor da carreira Magistério Público que deixar de desempenhar as atividades previstas nos arts. de 18 a 24.

### Seção III

#### Das Férias e Recessos

Art. 32. O período de férias do servidor da carreira Magistério Público é de trinta dias anuais, nos termos da legislação específica.

§ 1º Os professores de educação básica em regência de classe, os readaptados, os coordenadores pedagógicos locais e os pedagogos-orientadores educacionais em exercício nas unidades escolares, na EAPE e nas instituições conveniadas gozam férias e recessos escolares coletivamente, na forma estabelecida pelo calendário escolar elaborado pela Secretaria de Estado de Educação.

§ 2º Fica assegurado aos servidores da carreira Magistério Público em exercício nas instituições conveniadas o disposto no § 1º, caso haja coincidência do calendário escolar da instituição conveniada.

§ 3º Os demais servidores da carreira Magistério Público gozam férias de acordo com a conveniência da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 33. Os servidores da carreira Magistério Público em exercício nas unidades administrativas e pedagógicas dos níveis intermediário e central da Secretaria de Estado de Educação têm recesso de cinco dias corridos, a serem gozados entre o primeiro e segundo semestre letivo.

Art. 34. Os servidores da carreira Magistério Público em exercício nas unidades escolares e na EAPE têm recessos de quinze dias corridos, a serem gozados entre o primeiro e o segundo semestre letivo, e de sete dias corridos, a serem gozados entre o segundo semestre letivo e o primeiro semestre letivo do ano subsequente.

§ 1º Fica assegurado aos servidores da carreira Magistério Público em atividade de regência de classe nas instituições conveniadas o disposto neste artigo.

§ 2º Para atender ao interesse público e assegurar o cumprimento de duzentos dias letivos, o número de dias de recesso escolar pode ser alterado por ato fundamentado do Secretário de Estado de Educação.

Art. 35. Na hipótese de o servidor encontrar-se em licença médica ou licença-maternidade na data de início das férias coletivas, estas serão usufruídas imediatamente após o término da licença.

### Seção IV

#### Da Cessão

Art. 36. A cessão de servidores da carreira Magistério Público para a Administração Direta ou Indireta de qualquer dos Poderes do Distrito Federal, da União, de estados ou municípios dá-se exclusivamente para:  
I – função de magistério;

II – os casos previstos na Lei Complementar nº 840, de 2011.

Parágrafo único. O quantitativo de servidores cedidos fica limitado a um por cento do total de vagas previstas no Anexo I.

### CAPÍTULO V

#### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 37. Fica transformada em Vantagem Pessoal Nominalmente Identificada – VPNI a parcela relativa à Complementação Salarial Temporária prevista no art. 25 da Lei 4.075, de 2007, recebida pelo servidor da carreira Magistério Público em 28 de fevereiro de 2013.

Art. 38. Fica absorvida a parcela complementar prevista no art. 30 da Lei 4.075, de 2007, recebida pelo servidor da carreira Magistério Público em 28 de fevereiro de 2013.

Art. 39. Nenhuma redução de remuneração ou de proventos pode resultar da aplicação do conjunto de normas estabelecidas nesta Lei, sendo assegurada, na forma de Vantagem Pessoal Nominalmente Identificada – VPNI, a parcela correspondente à diferença eventualmente obtida, a qual será atualizada exclusivamente pelos índices gerais de reajuste dos servidores públicos distritais.

Parágrafo único. Ficam garantidas as VPNIs e a parcela de aperfeiçoamento existentes na data de publicação desta Lei.

Art. 40. Aplica-se o disposto nesta Lei, no que couber, aos servidores aposentados e aos pensionistas.

Art. 41. Mesa paritária constituída por representantes da Secretaria de Estado de Educação e do Sindicato dos Professores no Distrito Federal – SINPRO-DF deve propor regulamentação desta Lei, no que couber, no prazo máximo de trinta dias, contados da publicação.

Art. 42. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos financeiros a partir de 1º de março de 2013 e das datas que especifica.

Art. 43. Revogam-se as disposições em contrário, em especial:

I – a Lei nº 3.621, de 14 de julho de 2005;

II – a Lei nº 3.743, de 18 de janeiro de 2006;

III – a Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007.

Brasília, 03 de maio de 2013.  
125º da República e 54º de Brasília

**AGNELO QUEIROZ**

ANEXO I

QUANTITATIVO DE CARGOS DA CARREIRA  
MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL  
(Artigo 1º)

CARGOS	QUANTIDADE
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA	30.014
PEDAGOGO- ORIENTADOR EDUCACIONAL	1.200
TOTAL	31.214

ANEXO II

TABELA DE VENCIMENTO DA CARREIRA MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PEDAGOGO-ORIENTADOR EDUCACIONAL  
VIGÊNCIA: 1º DE MARÇO DE 2013

PADRAO	ETAPA I		ETAPA II		ETAPA III		ETAPA IV		ETAPA V		ETAPA VI	
	FORMAÇÃO: ENSINO MÉDIO CURSO NORMAL		FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO LICENCIATURA CURTA		FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO- LICENCIATURA PLENA		FORMAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO		FORMAÇÃO: MESTRADO		FORMAÇÃO: DOUTORADO	
	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS
25	1.720,05	3.440,11	1.959,56	3.919,11	2.177,28	4.354,57	2.286,15	4.572,30	2.395,01	4.790,02	2.503,88	5.007,75
24	1.686,51	3.373,03	1.921,34	3.842,69	2.134,83	4.269,65	2.241,57	4.483,14	2.348,31	4.696,62	2.455,05	4.910,10
23	1.653,63	3.307,25	1.883,88	3.767,76	2.093,20	4.186,40	2.197,86	4.395,72	2.302,52	4.605,04	2.407,18	4.814,36
22	1.621,38	3.242,76	1.847,14	3.694,28	2.052,38	4.104,76	2.155,00	4.310,00	2.257,62	4.515,24	2.360,24	4.720,48
21	1.589,76	3.179,53	1.811,12	3.622,25	2.012,36	4.024,72	2.112,98	4.225,95	2.213,60	4.427,19	2.314,21	4.628,43
20	1.558,76	3.117,53	1.775,81	3.551,61	1.973,12	3.946,24	2.071,77	4.143,55	2.170,43	4.340,86	2.269,09	4.538,17
19	1.528,37	3.056,73	1.741,18	3.482,36	1.934,64	3.869,28	2.031,37	4.062,75	2.128,11	4.256,21	2.224,84	4.449,68

18	1.498,56	2.997,13	1.707,23	3.414,45	1.896,92	3.793,83	1.991,76	3.983,53	2.086,61	4.173,22	2.181,45	4.362,91
17	1.469,34	2.938,68	1.673,93	3.347,87	1.859,93	3.719,85	1.952,92	3.905,85	2.045,92	4.091,84	2.138,92	4.277,83
16	1.440,69	2.881,38	1.641,29	3.282,58	1.823,66	3.647,32	1.914,84	3.829,68	2.006,02	4.012,05	2.097,21	4.194,41
15	1.412,60	2.825,19	1.609,29	3.218,57	1.788,10	3.576,19	1.877,50	3.755,00	1.966,91	3.933,81	2.056,31	4.112,62
14	1.385,05	2.770,10	1.577,91	3.155,81	1.753,23	3.506,46	1.840,89	3.681,78	1.928,55	3.857,10	2.016,21	4.032,43
13	1.358,04	2.716,08	1.547,14	3.094,27	1.719,04	3.438,08	1.804,99	3.609,99	1.890,95	3.781,89	1.976,90	3.953,79
12	1.331,56	2.663,12	1.516,97	3.033,94	1.685,52	3.371,04	1.769,80	3.539,59	1.854,07	3.708,14	1.938,35	3.876,70
11	1.305,60	2.611,19	1.487,39	2.974,77	1.652,65	3.305,30	1.735,28	3.470,57	1.817,92	3.635,83	1.900,55	3.801,10
10	1.280,14	2.560,27	1.458,38	2.916,77	1.620,43	3.240,85	1.701,45	3.402,89	1.782,47	3.564,94	1.863,49	3.726,98
9	1.255,17	2.510,35	1.429,94	2.859,89	1.588,83	3.177,65	1.668,27	3.336,54	1.747,71	3.495,42	1.827,15	3.654,30
8	1.230,70	2.461,40	1.402,06	2.804,12	1.557,85	3.115,69	1.635,74	3.271,47	1.713,63	3.427,26	1.791,52	3.583,04
7	1.206,70	2.413,40	1.374,72	2.749,44	1.527,47	3.054,93	1.603,84	3.207,68	1.680,21	3.360,43	1.756,59	3.513,17
6	1.183,17	2.366,34	1.347,91	2.695,83	1.497,68	2.995,36	1.572,57	3.145,13	1.647,45	3.294,90	1.722,33	3.444,67
5	1.160,10	2.320,19	1.321,63	2.643,26	1.468,48	2.936,95	1.541,90	3.083,80	1.615,32	3.230,65	1.688,75	3.377,50
4	1.137,47	2.274,95	1.295,86	2.591,71	1.439,84	2.879,68	1.511,83	3.023,67	1.583,83	3.167,65	1.655,82	3.311,64
3	1.115,29	2.230,59	1.270,59	2.541,18	1.411,76	2.823,53	1.482,35	2.964,71	1.552,94	3.105,88	1.623,53	3.247,06
2	1.093,55	2.187,09	1.245,81	2.491,62	1.384,24	2.768,47	1.453,45	2.906,89	1.522,66	3.045,32	1.591,87	3.183,74
1	1.072,22	2.144,44	1.221,52	2.443,04	1.357,24	2.714,48	1.425,10	2.850,21	1.492,97	2.985,93	1.560,83	3.121,66

ANEXO III  
TABELA DE VENCIMENTO DA CARREIRA MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PEDAGOGO-ORIENTADOR EDUCACIONAL  
VIGÊNCIA: 1º DE SETEMBRO DE 2013

PADRAO	ETAPA I		ETAPA II		ETAPAI		ETAPAIV		ETAPAV		ETAPA VI	
	FORMAÇÃO: ENSINO MEDIO CURSO NORMAL		FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO - LICENCIATUR A CURTA		FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO LICENCIATURA PLENA		FORMACAO: ESPECIALIZAÇÃO		FORMAÇÃO: MESTRADO		FORMACAO: DOUTORADO	
	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS
25	1.946,35	3.892,71	2.217,36	4.434,73	2.463,74	4.927,48	2.586,93	5.173,85	2.710,11	5.420,23	2.833,30	5.666,60
24	1.909,37	3.818,75	2.175,24	4.350,47	2.416,93	4.833,86	2.537,77	5.075,55	2.658,62	5.317,24	2.779,47	5.558,93
23	1.873,09	3.746,19	2.133,91	4.267,81	2.371,01	4.742,01	2.489,56	4.979,11	2.608,11	5.216,21	2.726,66	5.453,31
22	1.837,51	3.675,01	2.093,36	4.186,72	2.325,96	4.651,91	2.442,25	4.884,51	2.558,55	5.117,11	2.674,85	5.349,70
21	1.802,59	3.605,19	2.053,59	4.107,18	2.281,76	4.563,53	2.395,85	4.791,70	2.509,94	5.019,88	2.624,03	5.248,06
20	1.768,34	3.536,69	2.014,57	4.029,14	2.238,41	4.476,82	2.350,33	4.700,66	2.462,25	4.924,50	2.574,17	5.148,34
19	1.734,75	3.469,49	1.976,29	3.952,59	2.195,88	4.391,76	2.305,67	4.611,35	2.415,47	4.830,94	2.525,26	5.050,53
18	1.701,79	3.403,57	1.938,74	3.877,49	2.154,16	4.308,32	2.261,87	4.523,73	2.369,57	4.739,15	2.477,28	4.954,57
17	1.669,45	3.338,90	1.901,91	3.803,81	2.113,23	4.226,46	2.218,89	4.437,78	2.324,55	4.649,11	2.430,21	4.860,43
16	1.637,73	3.275,46	1.865,77	3.731,54	2.073,08	4.146,16	2.176,73	4.353,46	2.280,39	4.560,77	2.384,04	4.768,08
15	1.606,62	3.213,23	1.830,32	3.660,64	2.033,69	4.067,38	2.135,37	4.270,75	2.237,06	4.474,12	2.338,74	4.677,49
14	1.576,09	3.152,18	1.795,54	3.591,09	1.995,05	3.990,10	2.094,80	4.189,60	2.194,55	4.389,11	2.294,31	4.588,61
13	1.546,14	3.092,29	1.761,43	3.522,86	1.957,14	3.914,29	2.055,00	4.110,00	2.152,86	4.305,72	2.250,72	4.501,43
12	1.516,77	3.033,53	1.727,96	3.455,92	1.919,96	3.839,92	2.015,96	4.031,91	2.111,95	4.223,91	2.207,95	4.415,90
11	1.487,95	2.975,90	1.695,13	3.390,26	1.883,48	3.766,96	1.977,65	3.955,31	2.071,83	4.143,65	2.166,00	4.332,00
10	1.459,68	2.919,35	1.662,92	3.325,85	1.847,69	3.695,39	1.940,08	3.880,16	2.032,46	4.064,92	2.124,85	4.249,69
9	1.431,94	2.863,89	1.631,33	3.262,66	1.812,59	3.625,17	1.903,22	3.806,43	1.993,85	3.987,69	2.084,47	4.168,95
8	1.404,74	2.809,47	1.600,33	3.200,67	1.778,15	3.556,30	1.867,05	3.734,11	1.955,96	3.911,92	2.044,87	4.089,74
7	1.378,05	2.756,09	1.569,93	3.139,85	1.744,36	3.488,73	1.831,58	3.663,16	1.918,80	3.837,60	2.006,02	4.012,03
6	1.351,86	2.703,73	1.540,10	3.080,20	1.711,22	3.422,44	1.796,78	3.593,56	1.882,34	3.764,68	1.967,90	3.935,81
5	1.326,18	2.652,36	1.510,84	3.021,67	1.678,71	3.357,41	1.762,64	3.525,28	1.846,58	3.693,15	1.930,51	3.861,03
4	1.300,98	2.601,96	1.482,13	2.964,26	1.646,81	3.293,62	1.729,15	3.458,30	1.811,49	3.622,98	1.893,83	3.787,67
3	1.276,26	2.552,52	1.453,97	2.907,94	1.615,52	3.231,04	1.696,30	3.392,60	1.777,07	3.554,15	1.857,85	3.715,70

2	1.252,01	2.504,03	1.426,34	2.852,69	1.584,83	3.169,65	1.664,07	3.328,14	1.743,31	3.486,62	1.822,55	3.645,10
1	1.228,23	2.456,45	1.399,24	2.798,49	1.554,72	3.109,43	1.632,45	3.264,90	1.710,19	3.420,37	1.787,92	3.575,85

## ANEXO IV

TABELA DE VENCIMENTO DA CARREIRA MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PEDAGOGO-ORIENTADOR EDUCACIONAL  
VIGÊNCIA: 1º DE MARÇO DE 2014

PADRAO	ETAPA I		ETAPA II		ETAPA III		ETAPA IV		ETAPA V		ETAPA VI	
	FORMAÇÃO: ENSINO MEDIO CURSO NORMAL		FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO - LICENCIATURA CURTA		FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO- LICENCIATURA PLENA		FORMAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO		FORMAÇÃO: MESTRADO		FORMAÇÃO: DOUTORADO	
	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS
25	2.240,55	4.481,09	2.552,52	5.105,04	2.836,13	5.672,27	2.977,94	5.955,88	3.119,75	6.239,49	3.261,55	6.523,11
24	2.197,97	4.395,95	2.504,02	5.008,04	2.782,25	5.564,49	2.921,36	5.842,72	3.060,47	6.120,94	3.199,58	6.399,17
23	2.156,21	4.312,43	2.456,45	4.912,89	2.729,38	5.458,77	2.865,85	5.731,71	3.002,32	6.004,64	3.138,79	6.277,58
22	2.115,25	4.230,49	2.409,77	4.819,55	2.677,53	5.355,05	2.811,40	5.622,80	2.945,28	5.890,56	3.079,15	6.158,31
21	2.075,06	4.150,11	2.363,99	4.727,97	2.626,65	5.253,31	2.757,99	5.515,97	2.889,32	5.778,64	3.020,65	6.041,30
20	2.035,63	4.071,26	2.319,07	4.638,14	2.576,75	5.153,49	2.705,58	5.411,17	2.834,42	5.668,84	2.963,26	5.926,52
19	1.996,95	3.993,90	2.275,01	4.550,02	2.527,79	5.055,58	2.654,18	5.308,35	2.780,57	5.561,13	2.906,96	5.813,91
18	1.959,01	3.918,02	2.231,78	4.463,57	2.479,76	4.959,52	2.603,75	5.207,50	2.727,74	5.455,47	2.851,72	5.703,45
17	1.921,79	3.843,58	2.189,38	4.378,76	2.432,64	4.865,29	2.554,28	5.108,55	2.675,91	5.351,82	2.797,54	5.595,08
16	1.885,28	3.770,55	2.147,78	4.295,56	2.386,42	4.772,85	2.505,75	5.011,49	2.625,07	5.250,13	2.744,39	5.488,78
15	1.849,45	3.698,91	2.106,97	4.213,95	2.341,08	4.682,16	2.458,14	4.916,27	2.575,19	5.150,38	2.692,24	5.384,49
14	1.814,32	3.628,63	2.066,94	4.133,88	2.296,60	4.593,20	2.411,43	4.822,86	2.526,26	5.052,52	2.641,09	5.282,18
13	1.779,84	3.559,69	2.027,67	4.055,34	2.252,97	4.505,93	2.365,61	4.731,23	2.478,26	4.956,53	2.590,91	5.181,82
12	1.746,03	3.492,05	1.989,14	3.978,29	2.210,16	4.420,32	2.320,67	4.641,34	2.431,18	4.862,35	2.541,68	5.083,37
11	1.712,85	3.425,70	1.951,35	3.902,70	2.168,17	4.336,33	2.276,58	4.553,15	2.384,98	4.769,97	2.493,39	4.986,78
10	1.680,31	3.360,62	1.914,27	3.828,55	2.126,97	4.253,94	2.233,32	4.466,64	2.339,67	4.679,34	2.446,02	4.892,03
9	1.648,38	3.296,76	1.877,90	3.755,81	2.086,56	4.173,12	2.190,89	4.381,77	2.295,22	4.590,43	2.399,54	4.799,09
8	1.617,06	3.234,13	1.842,22	3.684,45	2.046,91	4.093,83	2.149,26	4.298,52	2.251,61	4.503,21	2.353,95	4.707,90
7	1.586,34	3.172,68	1.807,22	3.614,44	2.008,02	4.016,05	2.108,42	4.216,85	2.208,83	4.417,65	2.309,23	4.618,45
6	1.556,20	3.112,40	1.772,88	3.545,77	1.969,87	3.939,74	2.068,36	4.136,73	2.166,86	4.333,72	2.265,35	4.530,70
5	1.526,63	3.053,26	1.739,20	3.478,40	1.932,44	3.864,89	2.029,07	4.058,13	2.125,69	4.251,38	2.222,31	4.444,62
4	1.497,62	2.995,25	1.706,15	3.412,31	1.895,73	3.791,45	1.990,51	3.981,03	2.085,30	4.170,60	2.180,09	4.360,17
3	1.469,17	2.938,34	1.673,74	3.347,47	1.859,71	3.719,42	1.952,69	3.905,39	2.045,68	4.091,36	2.138,66	4.277,33
2	1.441,26	2.882,51	1.641,94	3.283,87	1.824,37	3.648,75	1.915,59	3.831,18	2.006,81	4.013,62	2.098,03	4.196,06
1	1.413,87	2.827,74	1.610,74	3.221,48	1.789,71	3.579,42	1.879,20	3.758,39	1.968,68	3.937,36	2.058,17	4.116,33

## ANEXO V

TABELA DE VENCIMENTO DA CARREIRA MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PEDAGOGO-ORIENTADOR EDUCACIONAL  
VIGÊNCIA: 1º DE SETEMBRO DE 2014

PADRAO	ETAPA I	ETAPA II	ETAPA III	ETAPA IV	ETAPA V	ETAPA VI
	FORMAÇÃO: ENSINO MEDIO CURSO NORMAL	FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO - LICENCIATURA CURTA	FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO- LICENCIATURA PLENA	FORMAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO	FORMAÇÃO: MESTRADO	FORMAÇÃO: DOUTORADO

	20 HORAS	40 HORAS										
25	2.285,36	4.570,71	2.603,57	5.207,14	2.892,86	5.785,71	3.037,50	6.075,00	3.182,14	6.364,28	3.326,78	6.653,57
24	2.243,08	4.486,15	2.555,40	5.110,81	2.839,34	5.678,68	2.981,30	5.962,61	3.123,27	6.246,54	3.265,24	6.530,48
23	2.201,58	4.403,16	2.508,13	5.016,26	2.786,81	5.573,62	2.926,15	5.852,30	3.065,49	6.130,98	3.204,83	6.409,66
22	2.160,85	4.321,70	2.461,73	4.923,46	2.735,25	5.470,51	2.872,02	5.744,03	3.008,78	6.017,56	3.145,54	6.291,08
21	2.120,88	4.241,75	2.416,19	4.832,37	2.684,65	5.369,30	2.818,88	5.637,77	2.953,12	5.906,23	3.087,35	6.174,70
20	2.081,64	4.163,28	2.371,49	4.742,97	2.634,99	5.269,97	2.766,74	5.533,47	2.898,48	5.796,97	3.030,23	6.060,47
19	2.043,13	4.086,26	2.327,61	4.655,23	2.586,24	5.172,48	2.715,55	5.431,10	2.844,86	5.689,72	2.974,17	5.948,35
18	2.005,33	4.010,66	2.284,55	4.569,11	2.538,39	5.076,79	2.665,31	5.330,63	2.792,23	5.584,47	2.919,15	5.838,30
17	1.968,23	3.936,46	2.242,29	4.484,58	2.491,43	4.982,87	2.616,00	5.232,01	2.740,58	5.481,15	2.865,15	5.730,30
16	1.931,82	3.863,64	2.200,81	4.401,61	2.445,34	4.890,68	2.567,61	5.135,22	2.689,88	5.379,75	2.812,14	5.624,29
15	1.896,08	3.792,16	2.160,09	4.320,18	2.400,10	4.800,21	2.520,11	5.040,22	2.640,11	5.280,23	2.760,12	5.520,24
14	1.861,00	3.722,01	2.120,13	4.240,26	2.355,70	4.711,40	2.473,49	4.946,97	2.591,27	5.182,54	2.709,06	5.418,11
13	1.826,57	3.653,15	2.080,91	4.161,82	2.312,12	4.624,24	2.427,73	4.855,45	2.543,33	5.086,66	2.658,94	5.317,88
12	1.792,78	3.585,57	2.042,41	4.084,82	2.269,35	4.538,69	2.382,81	4.765,63	2.496,28	4.992,56	2.609,75	5.219,50
11	1.759,62	3.519,23	2.004,63	4.009,25	2.227,36	4.454,73	2.338,73	4.677,46	2.450,10	4.900,20	2.561,47	5.122,94
10	1.727,06	3.454,13	1.967,54	3.935,08	2.186,16	4.372,31	2.295,46	4.590,93	2.404,77	4.809,55	2.514,08	5.028,16
9	1.695,11	3.390,23	1.931,14	3.862,28	2.145,71	4.291,43	2.253,00	4.506,00	2.360,28	4.720,57	2.467,57	4.935,14
8	1.663,75	3.327,51	1.895,42	3.790,83	2.106,02	4.212,03	2.211,32	4.422,64	2.316,62	4.633,24	2.421,92	4.843,84
7	1.632,97	3.265,95	1.860,35	3.720,70	2.067,06	4.134,11	2.170,41	4.340,82	2.273,76	4.547,52	2.377,11	4.754,23
6	1.602,76	3.205,53	1.825,93	3.651,87	2.028,82	4.057,63	2.130,26	4.260,51	2.231,70	4.463,39	2.333,14	4.666,28
5	1.573,11	3.146,23	1.792,15	3.584,31	1.991,28	3.982,56	2.090,85	4.181,69	2.190,41	4.380,82	2.289,97	4.579,95
4	1.544,01	3.088,02	1.759,00	3.518,00	1.954,44	3.908,89	2.052,17	4.104,33	2.149,89	4.299,78	2.247,61	4.495,22
3	1.515,45	3.030,89	1.726,46	3.452,92	1.918,29	3.836,57	2.014,20	4.028,40	2.110,12	4.220,23	2.206,03	4.412,06
2	1.487,41	2.974,82	1.694,52	3.389,04	1.882,80	3.765,60	1.976,94	3.953,88	2.071,08	4.142,16	2.165,22	4.330,44
1	1.459,89	2.919,79	1.663,17	3.326,34	1.847,97	3.695,93	1.940,36	3.880,73	2.032,76	4.065,53	2.125,16	4.250,32

**ANEXO VI**  
**TABELA DE VENCIMENTO DA CARREIRA MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL**  
**PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PEDAGOGO-ORIENTADOR EDUCACIONAL**  
**VIGÊNCIA: 1º DE MARÇO DE 2015**

PADRAO	ETAPAI		ETAPAI		ETAPAI		ETAPA IV		ETAPAV		ETAPA VI	
	FORMAÇÃO: ENSINO MEDIO CURSO NORMAL		FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO - LICENCIATURA CURTA		FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO- LICENCIATURA PLENA		FORMAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO		FORMAÇÃO: MESTRADO		FORMAÇÃO: DOUTORADO	
	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS
25	2.357,12	4.714,23	2.685,32	5.370,64	2.983,69	5.967,38	3.132,88	6.265,75	3.282,06	6.564,12	3.431,25	6.862,49
24	2.314,69	4.629,38	2.636,99	5.273,97	2.929,98	5.859,97	3.076,48	6.152,97	3.222,98	6.445,97	3.369,48	6.738,97
23	2.273,02	4.546,05	2.589,52	5.179,04	2.877,25	5.754,49	3.021,11	6.042,21	3.164,97	6.329,94	3.308,83	6.617,66
22	2.232,11	4.464,22	2.542,91	5.085,82	2.825,45	5.650,91	2.966,73	5.933,46	3.108,00	6.216,00	3.249,27	6.498,55
21	2.191,93	4.383,86	2.497,14	4.994,27	2.774,60	5.549,19	2.913,33	5.826,65	3.052,06	6.104,11	3.190,79	6.381,57
20	2.152,48	4.304,95	2.452,19	4.904,38	2.724,65	5.449,31	2.860,89	5.721,77	2.997,12	5.994,24	3.133,35	6.266,70
19	2.113,73	4.227,46	2.408,05	4.816,10	2.675,61	5.351,22	2.809,39	5.618,78	2.943,17	5.886,34	3.076,95	6.153,90
18	2.075,68	4.151,37	2.364,70	4.729,41	2.627,45	5.254,90	2.758,82	5.517,64	2.890,19	5.780,39	3.021,57	6.043,13
17	2.038,32	4.076,64	2.322,14	4.644,28	2.580,16	5.160,31	2.709,16	5.418,33	2.838,17	5.676,34	2.967,18	5.934,36
16	2.001,63	4.003,27	2.280,34	4.560,68	2.533,71	5.067,42	2.660,40	5.320,80	2.787,08	5.574,17	2.913,77	5.827,54
15	1.965,60	3.931,21	2.239,29	4.478,59	2.488,11	4.976,21	2.612,51	5.225,02	2.736,92	5.473,83	2.861,32	5.722,64
14	1.930,22	3.860,44	2.198,99	4.397,98	2.443,32	4.886,64	2.565,49	5.130,97	2.687,65	5.375,30	2.809,82	5.619,63
13	1.895,48	3.790,96	2.159,41	4.318,81	2.399,34	4.798,68	2.519,31	5.038,61	2.639,27	5.278,55	2.759,24	5.518,48
12	1.861,36	3.722,72	2.120,54	4.241,07	2.356,15	4.712,30	2.473,96	4.947,92	2.591,77	5.183,53	2.709,57	5.419,15

11	1.827,86	3.655,71	2.082,37	4.164,73	2.313,74	4.627,48	2.429,43	4.858,86	2.545,11	5.090,23	2.660,80	5.321,60
10	1.794,95	3.589,91	2.044,88	4.089,77	2.272,09	4.544,19	2.385,70	4.771,40	2.499,30	4.998,61	2.612,91	5.225,82
9	1.762,64	3.525,29	2.008,08	4.016,15	2.231,20	4.462,39	2.342,76	4.685,51	2.454,32	4.908,63	2.565,88	5.131,75
8	1.730,92	3.461,83	1.971,93	3.943,86	2.191,03	4.382,07	2.300,59	4.601,17	2.410,14	4.820,28	2.519,69	5.039,38
7	1.699,76	3.399,52	1.936,44	3.872,87	2.151,60	4.303,19	2.259,18	4.518,35	2.366,76	4.733,51	2.474,34	4.948,67
6	1.669,16	3.338,33	1.901,58	3.803,16	2.112,87	4.225,73	2.218,51	4.437,02	2.324,15	4.648,31	2.429,80	4.859,59
5	1.639,12	3.278,24	1.867,35	3.734,70	2.074,84	4.149,67	2.178,58	4.357,15	2.282,32	4.564,64	2.386,06	4.772,12
4	1.609,62	3.219,23	1.833,74	3.667,48	2.037,49	4.074,98	2.139,36	4.278,73	2.241,24	4.482,47	2.343,11	4.686,22
3	1.580,64	3.161,29	1.800,73	3.601,46	2.000,81	4.001,63	2.100,85	4.201,71	2.200,89	4.401,79	2.300,94	4.601,87
2	1.552,19	3.104,38	1.768,32	3.536,64	1.964,80	3.929,60	2.063,04	4.126,08	2.161,28	4.322,56	2.259,52	4.519,04
1	1.524,25	3.048,50	1.736,49	3.472,98	1.929,43	3.858,87	2.025,90	4.051,81	2.122,38	4.244,75	2.218,85	4.437,69

ANEXO VII  
TABELA DE VENCIMENTO DA CARREIRA MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PEDAGOGO-ORIENTADOR EDUCACIONAL  
VIGÊNCIA: 1º DE SETEMBRO DE 2015

PADRAO	ETAPA I		ETAPA II		ETAPA III		ETAPA IV		ETAPA V		ETAPA VI	
	FORMAÇÃO: ENSINO MEDIO CURSO NORMAL		FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO - LICENCIATURA CURTA		FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO - LICENCIATURA PLENA		FORMAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO		FORMAÇÃO: MESTRADO		FORMAÇÃO: DOUTORADO	
	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS	20 HORAS	40 HORAS
25	2.430,89	4.861,79	2.769,37	5.538,75	3.077,08	6.154,16	3.230,93	6.461,87	3.384,79	6.769,58	3.538,64	7.077,29
24	2.388,35	4.776,71	2.720,91	5.441,82	3.023,23	6.046,46	3.174,39	6.348,79	3.325,56	6.651,11	3.476,72	6.953,43
23	2.346,56	4.693,11	2.673,29	5.346,59	2.970,33	5.940,65	3.118,84	6.237,68	3.267,36	6.534,72	3.415,87	6.831,75
22	2.305,49	4.610,98	2.626,51	5.253,02	2.918,34	5.836,69	3.064,26	6.128,52	3.210,18	6.420,36	3.356,10	6.712,19
21	2.265,15	4.530,29	2.580,55	5.161,09	2.867,27	5.734,55	3.010,64	6.021,27	3.154,00	6.308,00	3.297,36	6.594,73
20	2.225,51	4.451,01	2.535,39	5.070,77	2.817,10	5.634,19	2.957,95	5.915,90	3.098,81	6.197,61	3.239,66	6.479,32
19	2.186,56	4.373,12	2.491,02	4.982,03	2.767,80	5.535,59	2.906,19	5.812,37	3.044,58	6.089,15	3.182,97	6.365,93
18	2.148,29	4.296,59	2.447,42	4.894,85	2.719,36	5.438,72	2.855,33	5.710,66	2.991,30	5.982,59	3.127,26	6.254,53
17	2.110,70	4.221,40	2.404,59	4.809,19	2.671,77	5.343,54	2.805,36	5.610,72	2.938,95	5.877,90	3.072,54	6.145,08
16	2.073,76	4.147,53	2.362,51	4.725,03	2.625,02	5.250,03	2.756,27	5.512,53	2.887,52	5.775,04	3.018,77	6.037,54
15	2.037,47	4.074,94	2.321,17	4.642,34	2.579,08	5.158,16	2.708,03	5.416,06	2.836,99	5.673,97	2.965,94	5.931,88
14	2.001,82	4.003,63	2.280,55	4.561,10	2.533,94	5.067,89	2.660,64	5.321,28	2.787,34	5.574,68	2.914,04	5.828,07
13	1.966,78	3.933,57	2.240,64	4.481,28	2.489,60	4.979,20	2.614,08	5.228,16	2.738,56	5.477,12	2.863,04	5.726,08
12	1.932,37	3.864,73	2.201,43	4.402,86	2.446,03	4.892,06	2.568,33	5.136,67	2.690,64	5.381,27	2.812,94	5.625,87
11	1.898,55	3.797,10	2.162,90	4.325,81	2.403,23	4.806,45	2.523,39	5.046,78	2.643,55	5.287,10	2.763,71	5.527,42
10	1.865,32	3.730,65	2.125,05	4.250,11	2.361,17	4.722,34	2.479,23	4.958,46	2.597,29	5.194,57	2.715,35	5.430,69
9	1.832,68	3.665,36	2.087,86	4.175,73	2.319,85	4.639,70	2.435,84	4.871,68	2.551,83	5.103,67	2.667,83	5.335,65
8	1.800,61	3.601,22	2.051,33	4.102,65	2.279,25	4.558,50	2.393,21	4.786,43	2.507,18	5.014,36	2.621,14	5.242,28
7	1.769,10	3.538,20	2.015,43	4.030,86	2.239,37	4.478,73	2.351,33	4.702,67	2.463,30	4.926,60	2.575,27	5.150,54
6	1.738,14	3.476,28	1.980,16	3.960,32	2.200,18	4.400,35	2.310,19	4.620,37	2.420,19	4.840,39	2.530,20	5.060,41
5	1.707,72	3.415,44	1.945,51	3.891,01	2.161,67	4.323,35	2.269,76	4.539,51	2.377,84	4.755,68	2.485,92	4.971,85
4	1.677,84	3.355,67	1.911,46	3.822,92	2.123,84	4.247,69	2.230,04	4.460,07	2.336,23	4.672,46	2.442,42	4.884,84
3	1.648,47	3.296,95	1.878,01	3.756,02	2.086,68	4.173,35	2.191,01	4.382,02	2.295,34	4.590,69	2.399,68	4.799,36
2	1.619,63	3.239,25	1.845,14	3.690,29	2.050,16	4.100,32	2.152,67	4.305,34	2.255,18	4.510,35	2.357,68	4.715,37
1	1.591,28	3.182,57	1.812,85	3.625,71	2.014,28	4.028,56	2.115,00	4.229,99	2.215,71	4.431,42	2.316,42	4.632,85

Fonte: Diário Oficial do Distrito Federal nº 91 do dia 06/05/2013 - Seção 01.