

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

JOSÉ DURVAL AGUIAR JÚNIOR

***Acúmulo de cargos: PROFESSORES QUE ATUAM SIMULTANEAMENTE
NA CRECHE E NO ENSINO FUNDAMENTAL, suas identidades
profissionais e condições de trabalho***

**Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política,
Sociedade**

**São Paulo
2024**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

JOSÉ DURVAL AGUIAR JÚNIOR

***Acúmulo de cargos: PROFESSORES QUE ATUAM SIMULTANEAMENTE
NA CRECHE E NO ENSINO FUNDAMENTAL, suas identidades
profissionais e condições de trabalho***

TESE – DOUTORADO – apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

**SÃO PAULO
2024**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni - PUC/SP (Orientadora)

Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior - PUC/SP

Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva – PUCSP

Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri - UNESP (Profa. aposentada FCL-Ar/UNESP)

Prof. Dr. Diego Moreira – UNIB

Dedico este trabalho a Mônica, Ester e Rebeca.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.499714/2020-00 "

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.499714/2020-00 "

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por me dar força e discernimento em toda essa jornada fantástica, por colocar em minha vida estas pessoas sensacionais que me ajudaram nestes últimos quatro anos.

Ao meu amor, Mônica, pelo carinho e pelo companheirismo. Por me incentivar e me dar suporte para a realização deste trabalho, sem você não conseguiria completar esta jornada. Por seu amor e cuidados comigo em todo esse tempo, te amo para sempre.

Às minhas filhas, Ester e Rebeca pelo amor e paciência e por sempre acreditarem em mim. À minha sobrinha Isabella que contribuiu me fazendo boas perguntas em todo o processo de pesquisa.

À Professora Luciana Maria Giovanni por sua paciência e dedicação ao meu texto, sempre me dando subsídios para realização desta Tese, apontando para caminhos que possibilitassem uma boa escrita e por “aguentar” minha ansiedade em alguns momentos.

Aos Professores do programa: Odair Sass, Carlos Antônio Giovinazzo Júnior, José Geraldo Silveira Bueno, com quem eu tive o privilégio de ter aulas que me ensinaram a pensar sobre a educação e a me posicionar de maneira diferenciada diante dos desafios propostos no cotidiano educacional.

Aos professores que participaram desta pesquisa e que foram generosos em compartilhar suas experiências e os desafios que passaram em sua carreira.

E por fim, pois merecem menção honrosa, agradeço aos meus pais pelos cuidados e pela educação que me proporcionaram desde a minha infância. Menciono também a Rutinha que esteve ao meu lado (literalmente) em todo o processo de escrita.

AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval. **Acúmulo de cargos: Professores que atuam simultaneamente na creche e no ensino fundamental, suas identidades profissionais e condições de trabalho.** Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP/EHPS, 2024 (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni).

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender o acúmulo de cargos docentes no início da escolaridade básica (educação infantil e ensino fundamental I) na rede de ensino municipal paulistana. Pretende-se traçar o perfil profissional dos docentes que atuam simultaneamente em creche e ensino fundamental, identificando elementos da constituição identitária desses profissionais que acumulam cargos, as influências mútuas e consequências da situação de acúmulo de cargos para a atuação docente nos dois cargos. Pretende-se ainda descrever suas condições salariais e de trabalho, bem como as motivações que os levam a se submeter a uma rotina de trabalho de 60 horas semanais em média. A pesquisa tem como aporte teórico: Dubar (1997), Tardif e Raymond (2000), Berger (1986), Berger e Luckman (2003), Huberman (1989), Shulman (2014), Roldão (2007), Rosemberg e Campos (1984), Rosemberg (1991, 2002, 2011 e 2013), Barbosa (2010), Gomes (2015), Tristão (2016), Duarte (2012), Falk (1997), Marturano (1984, 2011 e 2013), Giovanni e Guarnieri (2012) Freire (1993), Arroyo (2000) e Tardif (2014). Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de análise de documentos, formulários eletrônicos respondidos por 17 professores/as que acumulam cargo em uma das DREs da rede de ensino municipal paulistana e entrevistas intensivas individuais com 05 desses/as professores/as. Os dados coletados são apresentados em quadros-síntese e tabelas. Os resultados obtidos permitiram confirmar a hipótese norteadora da pesquisa, ligada à ideia de que a procura por acúmulo de cargos pelos professores se dá pela necessidade financeira, acima da identificação com o trabalho docente a ser desenvolvido. O acúmulo de cargos interfere na qualidade do trabalho desenvolvido com os crianças, uma vez que a carga horária se amplia consideravelmente e o planejamento e atuação em ambas as turmas apresentam exigências muito diversas. Ou seja, a prática docente exercida em equipamentos diferentes interfere na identidade e atuação do professor e influencia a docência em ambas as salas em que atua o/a professor/a. Os professores/as que acumulam cargos na educação infantil e ensino fundamental I, relatam uma vida de trabalho feita de relações com colegas, superiores, alunos, pais, em situações de trabalho marcadas por dificuldades e desafios que levam à exaustão física e mental. Ou seja, eles/as vivem um processo de socialização e construção de identidade profissional ligado a situações e relações com outros e consigo mesmos, de forma sempre apressada, aligeirada, com uma rotina marcada pela mudança constante de cenários e de parceiros. Em síntese: nenhum dos/as professores/as manifestou claramente sua identidade profissional. O acúmulo de cargos tem implicações negativas na saúde física e emocional dos docentes, bem como na qualidade do ensino oferecido. Ou seja, é necessário repensar esse dispositivo institucional útil para acomodação e atendimento às demandas escolares, mas que se transforma num instrumento de precarização do ensino, enfraquecedor do fazer docente e do fazer político do professor, bem como de sua vida pessoal e de sua saúde. Há que se buscar um equilíbrio cuidadoso entre a necessidade de estabilidade financeira, a carga de trabalho, a qualidade de vida e a disponibilidade de tempo para o aperfeiçoamento profissional e para o descanso necessário.

Palavras-chave: Identidade docente; Professores de creche; Professores do ensino fundamental; Acúmulo de cargos docentes no início da escola básica.

AGUIAR JÚNIOR, José Durval. ***Accumulation of positions: Teachers that work simultaneously at Nursery and Elementary School, their professional identities and work conditions.*** Dissertation (Doctor's degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo-SP-Brazil: PUCSP/EHPS, 2024 (Advisory: Luciana Maria Giovanni, PhD).

ABSTRACT

The research aims to investigate the accumulation of teaching positions in the beginning of Elementary School (Nursery and Elementary School – 1st to 5th grades) in the municipal network of education in São Paulo. We intend to outline a professional profile of the teachers who work simultaneously at Nursery and Elementary School, identifying elements of identity constitution of these professionals who accumulate positions, the mutual influences and consequences of the situation of accumulation of positions to the teaching job in both positions. We also intend to describe their wage and work conditions, as well as their motivation to submit themselves to a 60-hour per week work routine on average. The research has as theoretical support: Dubar (1997), Tardif and Raymond (2000), Berger (1986), Berger and Luckman (2003), Huberman (1989), Shulman (2014), Roldão (2007), Rosemberg and Campos (1984), Rosemberg (1991, 2002, 2011 and 2013), Barbosa (2010), Gomes (2015), Tristão (2016), Duarte (2012), Falk (1997), Marturano (1984, 2011 and 2013), Giovanni and Guarnieri (2012) Freire (1993), Arroyo (2000) and Tardif (2014). It is characterized as qualitative research, accomplished by means of the analysis of documents, online forms answered by 17 teachers that accumulate positions in one of the schools of the municipal network of education in São Paulo, and individual intensive interviews with 05 of these teachers. Data collected was presented in synthesis charts and tables. The results obtained allowed us to confirm the research hypothesis that the teachers' search for the accumulation of positions is firstly due to financial need, then to the identification with the teaching job. The accumulation of positions interferes in the quality of the work with children, once the workload is amplified considerably and the planning and acting in both classes present very diverse requirements. That is, the teaching practice conducted in different equipment interferes in the teacher's identity and practice, and influences their teaching job in both classes. The teachers who accumulate positions in Nursery and the first grades of Elementary School report a work life made of relationships with colleagues, superiors, students, parents, in work situations marked by difficulties and challenges that lead to physical and mental exhaustion. Furthermore, they live a process of socialization and construction of professional identity linked to situations and relations with others and themselves, which are always rushed and not deepen enough, with a routine marked by the constant change of scenarios and partners. In conclusion: none of the teachers clearly manifested their professional identity. The accumulation of positions has negative implication in the teachers' physical and emotional health, as well as in the quality of work. So, it is necessary to reconsider this institutional mechanism useful to accommodation and attendance of the school demands, but at the same time a mechanism that is transformed to an instrument of fragility of the teaching job, undermining the teachers' practice and political position, as well as their personal life and health. It is urgent to seek for a careful equilibrium between the need of financial balance, the workload, the quality of life and the availability of time for the professional improvement and the necessary leisure.

keywords: Teacher identity; Nursery teachers; Primary School teachers; Accumulation of teaching positions in the beginning of Elementary School.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1: Títulos das 55 pesquisas selecionadas.....	p.153
APÊNDICE 2: Resumo das pesquisas selecionadas	p.156
APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	p.160
APÊNDICE 4: Roteiro para análise de documentos.....	p.162
APÊNDICE 5: Formulário eletrônico enviado aos professores.....	p.164
APÊNDICE 6: Roteiro para entrevista com os professores.....	p.169

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: A construção das identidades sociais e profissionais segundo Dubar.....	p.34
FIGURA 2: Ciclo de vida profissional do professor segundo Huberman.....	p.37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas selecionadas para análise.....	p.019
Quadro 2: Escolas em que professores/as se sentem mais acolhidos/as.....	p.101
Quadro 3: Escolas em que professores/as se sentem mais preparados para atuar.	p.103
Quadro 4: Perfil e percepções dos professores sobre sua jornada diária e preparo para atuar nas duas faixas de escolaridade.....	p.110
Quadro 5: Como os professores percebem sua identidade profissional em ambas as turmas.....	p.113
Quadro 6: Atuação, procedimentos, práticas, recursos em cada faixa na visão dos/as professores/as.....	p.118
Quadro 7: Percepção dos/as professores/as sobre as escolas.....	p.124
Quadro 8: Visão dos/as professores/as sobre a situação de acúmulo de cargos.....	p.131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Levantamento bibliográfico inicial.....	p.18
Tabela 2: Total de professores que acumulam cargos.....	p.22
Tabela 3: Perfil geral dos professores que acumulam cargos.....	p.67
Tabela 4: Rotina diária e perfil sociocultural dos professores que acumulam cargos	p.68
Tabela 5: Formação e percurso profissional.....	p.73
Tabela 6: Visão dos/as professores/as sobre a jornada dupla.....	p.80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.013
Levantamento bibliográfico inicial.....	p.017
Anunciando o referencial teórico.....	p.021
A pesquisa realizada.....	p.021
Problema e Questões da Pesquisa.....	p.021
Objetivos.....	p.025
Hipótese.....	p.025
Metodologia.....	p.025
Universo da Pesquisa e definição dos sujeitos.....	p.026
Coleta dos dados.....	p.028
Comitê de Ética – PUCSP.....	p.030
SEÇÃO 1: APOIOS TEÓRICOS.....	p.032
1.1 Identidade profissional docente.....	p.032
1.2 O ciclo de vida profissional.....	p.037
1.3 Os conhecimentos básicos para a docência.....	p.039
1.4 O trabalho docente e suas especificidades.....	p.042
1.5 O trabalho dos professores na educação infantil.....	p.046
O trabalho dos professores no ensino fundamental I.....	p.052
SEÇÃO 2: O ACÚMULO DE CARGOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL PAULISTANA – O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS.....	p.058
2.1 Do que trata a legislação.....	p.059
2.2 O acúmulo de cargo segundo Constituição Federal de 1988.....	p.060
2.3 Estatuto dos Funcionários públicos paulistanos.....	p.062
2.4 Decreto Municipal sobre o acúmulo de Cargos.....	p.063

2.5 Comissões de Acúmulo de cargos.....	p.064
SEÇÃO 3: QUEM SÃO AS/OS PROFESSORAS/ES QUE ACUMULAM CARGOS DOCENTES EM CEIs E EMEFs NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL PAULISTANA.....	p.066
3.1 Os/as professoras que acumulam cargos: informações gerais.....	p.067
3.2 Os/as professoras que acumulam cargos: formação e percurso profissional	p.072
3.3 Sobre a Jornada dupla.....	p.080
3.4 Sobre o trabalho no CEI.....	p.085
3.5 Sobre o trabalho no ensino fundamental.....	p.089
3.6 Sobre a influência de um trabalho sobre o outro.....	p.094
SEÇÃO 4: DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS MARCADAS PELA DUALIDADE DE ATUAÇÕES.....	p.104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.142
REFERÊNCIAS.....	p.146
APÊNDICES	p.153

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Tudo pode ser continuamente remexido e cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos reordenados de todas as maneiras possíveis.

(CALVINO, 1990, p. 138)

INTRODUÇÃO

Como mencionado na epígrafe, somos uma combinação de experiências, de informações, de formações, de diversas interações que fazemos ao longo da vida. Somos, então, uma complexa junção e associação de ideias, de ações e de modos de enxergar o mundo a nossa volta. Voltarei no final dessa introdução a explicar o motivo desta explanação inicial.

Especificamente na educação, temos uma prática que é amparada pela Constituição Federal em seu capítulo 37 no inciso XVI, que é o acúmulo de cargos docentes onde se lê: "(...) é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI: a) a de dois cargos de professor; b) a de um cargo de professor com outro técnico ou científico".

Ou seja, um docente pode atuar em duas turmas diferentes ao longo do dia, por vezes, essas turmas estão localizadas em escolas diferentes, o que demanda locomoção ao longo do dia.

Em 2013, embarquei em uma jornada educacional única e desafiadora, acumulando cargos na Educação Infantil (CEI) da rede municipal de São Paulo e no Ensino Fundamental da rede estadual de São Paulo. Essa experiência me proporcionou valiosas oportunidades de crescimento e aprendizado, revelando aspectos positivos, desafios intrínsecos e a intrigante questão da constituição da minha identidade como docente.

Um dos pontos mais cativantes dessa experiência foi a oportunidade de interagir com crianças de faixas etárias diversas. Na Educação Infantil tive a alegria de trabalhar com crianças em suas fases iniciais de desenvolvimento. Por meio de abordagens lúdicas e criativas foi possível testemunhar o florescimento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A didática nesse contexto tornou-se um desafio inspirador, envolvendo a exploração de estratégias de ensino que atendessem às necessidades específicas das crianças pequenas.

No Ensino Fundamental, o cenário era diferente, com alunos mais maduros e um currículo mais estruturado. Nesse ambiente pude aprofundar a minha compreensão da didática, adaptando-a às exigências de um grupo etário mais avançado. A interação com os alunos permitiu-me explorar métodos de

ensino mais complexos, estimulando o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas sólidas.

Uma questão central que enfrentei nessa jornada foi a construção da minha identidade como docente. A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental apresentou desafios significativos. A forma como a docência é concebida e vivenciada em cada um desses contextos é distintiva, levando a uma reflexão sobre a minha própria identidade como educador.

Na Educação Infantil, a ênfase estava na afetividade, no cuidado e no estabelecimento de relações de confiança com crianças pequenas. A didática centrava-se na criação de um ambiente acolhedor e estimulante, promovendo a exploração e a aprendizagem autônoma. A minha identidade docente nesse contexto envolvia a empatia, a paciência e a criatividade, necessárias para atender às necessidades emocionais e educacionais de crianças bem pequenas.

No Ensino Fundamental, a docência tornou-se mais voltada para a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas específicas. A didática adotada era mais estruturada e formal, envolvendo planejamento de aulas, avaliações e acompanhamento do progresso dos alunos. Aqui, a minha identidade docente foi desafiada a incorporar aspectos de autoridade e *expertise*, mantendo, ao mesmo tempo, a empatia e a compreensão pelas necessidades dos estudantes.

Uma questão que permeou a minha mente, mas que permanece sem resposta definitiva devido ao curto período de acumulação de cargos, é a da constituição da identidade profissional a longo prazo para aqueles que atuam de maneira tão versátil na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A identidade do professor é moldada e remodelada ao longo dos anos, mas como isso acontece quando se transita entre dois cenários tão distintos?

O profissional que atua nessa dualidade precisa encontrar equilíbrio entre as características necessárias para o sucesso em ambas as áreas, assim como incorporar as lições aprendidas em um contexto no outro. A identidade deve ser flexível, adaptando-se às necessidades em constante mudança dos alunos e aos desafios de cada ambiente educacional.

A resposta a essa questão é complexa e depende de inúmeros fatores, como formação, experiência, valores pessoais e a capacidade de aprender e se adaptar. É possível que essa versatilidade possa se tornar uma vantagem

significativa, permitindo ao profissional abordar a docência com uma visão mais ampla e uma caixa de ferramentas diversificada.

Minha experiência de acumular cargos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em 2013 foi enriquecedora e desafiadora. Ela me permitiu explorar a didática de forma mais abrangente, além de interagir com crianças de faixas etárias distintas. No entanto, o desafio mais intrigante foi a construção da minha identidade docente, conforme eu transitei entre esses dois ambientes educacionais distintos.

Essa questão permanece aberta e continua a intrigar educadores que atuam em diferentes contextos educacionais. A identidade profissional é moldada ao longo do tempo, refletindo as experiências e desafios enfrentados. Para profissionais que trabalham tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a capacidade de se adaptar e integrar essas experiências pode ser uma chave para o sucesso a longo prazo. A identidade desse educador, embora desafiadora de definir, pode ser uma fonte inesgotável de aprendizado e crescimento na docência.

Contudo, **na educação paulistana, esse acúmulo de cargos ganha contornos extraordinários**, já que são atendidos bebês, crianças e adolescentes de diversas faixas etárias em diferentes equipamentos, como se verifica a seguir:

- Centro de Educação Infantil (CEI) - de 0 a 3 anos de idade;
- Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) - 4 a 5 anos de idade;
- Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) - de 6 a 14 anos de idade;
- Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFEM) - de 6 a 17 anos de idade.

Há ainda, EMEFs que atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com projetos específicos que determinam certa idade para atendimento e estudos para a educação básica.

Pois bem, nesse necessário, grandioso e complexo sistema de ensino administrado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, verifica-se que há professores que acumulam cargos docentes, atuando concomitantemente em classes distintas dentro dos equipamentos, de acordo com sua certificação e habilitação, mediante concurso público.

Como atuo há 18 anos na educação paulistana, todos eles na educação infantil, percebo, em diálogos com professores e outros profissionais do ensino e análises sobre a prática e perfil docentes em diferentes estudos, que há uma diferença entre quem atua somente na educação infantil e quem atua acumulando cargos com o ensino fundamental.

Há sim, muito julgamento (a maioria deles baseados no senso comum) sobre a postura pessoal do professor, que sempre se alinha à faixa etária em que ele atua como docente, por vezes, taxados pejorativamente por quem faz o comentário. Professores/as que atuam na educação infantil, em especial na creche são denominadas “tios” ou “tias” pela sociedade (FREIRE, 1993), bem como são minimalizados até mesmo por seus/suas colegas quando vistos preocupados com questões menores acerca de material (como o famigerado e folclórico conflito sobre quem vai utilizar o papel EVA, por exemplo). Professores que atuam com crianças maiores tendem a ver os professores que atuam com crianças menores como profissionais de menor qualidade e de menores recursos didático-metodológicos – percepção essa, obviamente, como já dito, baseada em senso comum e inúteis disputas por território e valor, no âmbito das instituições escolares.

No entanto, o que esta pesquisa de doutorado visa investigar é se o professor que atua concomitantemente em CEI e EMEF sofre influências nas especificidades de sua ação docente, já que as distintas ações exigem práticas e identidades docentes diferentes, em decorrência da faixa etária e proposta de trabalho distintas.

Volto aqui ao que foi tratado na epígrafe e ao que se refere ao foco desta investigação: por sermos seres humanos complexos em nossa formação e definição, atuar como docente em faixas etárias tão distintas pode afetar nosso perfil, identidade e profissionalidade docente?

O quanto da nossa interação com o mundo do trabalho, pode nos moldar como profissionais e como seres humanos em nossa complexidade e nos tornar cada vez mais assertivos com o que nosso ofício nos marca? E mesmo na mesma profissão, como cada função pode nos formar e nos conformar em microcosmos distintos dentro do mesmo macrocosmo?

A função docente e suas diversas subdivisões podem sofrer alterações no trabalho realizado com qualquer faixa etária e em qualquer equipamento escolar,

ou o professor é único e uniforme e apenas direciona o seu processo didático metodológico ao público alvo direcionado?

Estas questões iniciais nortearam a realização do primeiro passo da pesquisa – o **levantamento bibliográfico**.

1. Levantamento bibliográfico preliminar

Esse levantamento bibliográfico inicialmente realizado teve como objetivo apresentar uma visão geral de amostra da literatura pertinente ao tema desta pesquisa. Para isso foram consultados: o *site* de busca *google* e três bancos de teses e dissertações, a saber: duas das principais universidades do Estado de São Paulo – a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e Universidade de São Paulo (USP) – e o Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sem delimitação de período.

Os descritores utilizados para a pesquisa em todos estas buscas foram os mesmos: “*Identidade Docente*”; “*Identidade docente e Educação Infantil*”, “*Acúmulo de cargos*”, “*Professor de Ensino fundamental*”, “*Professores de bebês*” e “*Professor de Educação Infantil*”. Não foram delimitados tempo ou data de pesquisa.

Realizou-se também a pesquisa bibliográfica com os mesmos descritores na plataforma Scielo, a fim de ampliar o leque de opções acerca do tema, localizando pesquisas e/ou artigos que correspondessem ao tema proposto na pesquisa.

A seguir, a **Tabela 1** demonstra os resultados obtidos com o levantamento bibliográfico inicial.

Tabela 1: Levantamento bibliográfico inicial

Banco	PUC-SP		USP		CAPES		SCIELO	
	Encontra- das	Seleciona- das	Encontra- Das	Seleciona- das	Encontra- das	Seleciona- das	Encontra- das	Seleciona- das
Identidade docente	29	4	25	0	705	21	66	5
Identidade docente educação infantil	0	0	0	0	1	1	1	1
Acúmulo de cargos	2	1	0	0	7	1	1	1
Professor de ensino fundamental	60	2	3	1	37	3	8	0
Professores de bebês	2	2	0	0	0	2	0	0
Professor de educação infantil	62	1	7	0	141	8	6	1
Total	155	10	35	1	895	36	82	8
Total de trabalhos encontrados							1195	
Total de trabalhos selecionados							55	

Fonte: Elaboração pelo pesquisador.

Foram selecionados 55 pesquisas pertinentes ao tema, no entanto, nem todas são semelhantes à pesquisa aqui proposta, mas embasam todo o pano de fundo sobre a questão dos professores que acumulam cargos docentes em CEI e EMEF na cidade de São Paulo, como: “concepções sobre docência”, “prática / identidade docente” e “aspectos econômicos / condições de trabalho” que fomentam o acúmulo de cargos por professores.

Um problema específico encontrado no levantamento foi o aparecimento da mesma pesquisa com descritores diferentes. Nesse caso, a repetição foi anulada. Os **títulos das 55 pesquisas**, distribuídos por fonte e por descritor, encontram-se dispostos no **Apêndice 1**.

Das **55** pesquisas selecionadas que apresentavam certa pertinência com a tese aqui apresentada, **6** foram postas em destaque, para análise, por serem as mais recentes e por fazerem referência específica a: identidade docente, políticas docentes, percursos profissionais de professores.

O **Quadro 1**, apresentado a seguir, reúne as informações sobre essas 6 pesquisas em destaque.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas para análise

Data Local	Autor(a)/ Título	Tipo de Estudo	Foco
1999 Pontifícia Universidade Católica – SP PUCSP	José Cicero da Costa “Dos concursos públicos e da política de recrutamento de professores do ensino fundamental I, no município de São Paulo	Dissertação de Mestrado	Analisa os processos de recrutamento por meio do concurso público no Estado de São Paulo
2009 Pontifícia Universidade Católica – SP PUCSP	Viviane Cannechio Ferreirinho Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério	Tese de Doutorado	Estudo sobre percursos profissionais de professores no início da escolaridade básica.
2012 Universidade Federal da Bahia - UFBA	Vera Lúcia da Encarnação Bacelar Professores de Educação Infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial	Tese de Doutorado	Ingresso e trajetória de professores na educação infantil.
2015 Pontifícia Universidade Católica – CAMPINAS PUCAMP	Luciana Pereira da Silva Identidade docente na educação infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições	Dissertação de Mestrado	Levantamento dos profissionais atuantes, ao mesmo tempo, nos anos iniciais da educação básica.
2016 Pontifícia Universidade Católica – SP PUCSP	Fernanda Pereira das Chagas Gomes Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional	Dissertação de Mestrado	Atuação e identidade de professores na educação infantil e ensino fundamental ciclo I na cidade de Guarulhos-SP
2016 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Presidente Prudente	Leila Cleuri Pryjma Ser Professor: representações sociais de professores	Tese de Doutorado	As representações sociais do professor sobre si, como profissional, são compartilhadas e instituem um sistema de valores e ideias sociais acerca da vivência pedagógica, determinando suas formas de agir no mundo.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O exame dos dados do **Quadro 1** e a leitura dos resumos dessas 3 dissertações e 3 teses (disponíveis no **Apendice 2** deste Relatório) permitiram encontrar informações valiosas no tocante aos seus resultados, tipo de pesquisa realizado e procedimentos utilizados. Apesar de serem apenas 6 (pouco mais de 10% das 55 inicialmente selecionadas) elas fornecem uma visão inicial importante das pesquisas sobre a temática aqui em estudo:

Principais resultados:

- Como se constitui a identidade docente em sua atuação em diferentes faixas etárias;
- As condições salariais e de trabalho às quais os profissionais da educação são submetidos;
- A questão pessoal e de gênero no que se refere à atuação docente, tanto no ensino fundamental, quanto na educação infantil.

Tipos de pesquisa e procedimentos metodológicos utilizados:

- Entrevistas com os educadores;
- Análise documental e da legislação vigente;
- Grupos de discussões com familiares e com os colegas de profissão;
- Estudo bibliográfico pertinente ao tema.

Concluindo o levantamento bibliográfico

Com base neste levantamento bibliográfico, em diversos bancos de teses e dissertações e no site SCIELO, utilizando os descritores supramencionados que são pertinentes ao tema proposto nesta pesquisa, pode-se perceber, que a pesquisa a ser realizada constitui esforço relevante do ponto de vista científico e social.

Além disso, analisar a dupla atuação docente por um único profissional, seus desdobramentos e suas particularidades, constitui tema pouco explorado e pode trazer novos elementos para compreensão desse campo de estudos.

2. Anunciando o referencial teórico

O passo seguinte da pesquisa consistiu na busca e explicitação dos apoios teóricos. Nessa direção foram selecionados autores que pudessem nortear a pesquisa por meio dos seguintes conceitos:

- **Identidade profissional docente** – com o apoio de autores como Tardif e Raymond (2000), Dubar (1997), Berger (1986) e Berger e Luckman (2003)
- **Ciclo de vida profissional e os conhecimentos básicos para a docência** – recorrendo aos estudos de Huberman (1989) e Shulman (2014)
- **Trabalho docente e suas especificidades** – com o auxílio dos estudos de Roldão (2007)
- **Trabalho docente e a atuação dos professores na educação infantil** – com os estudos de Rosemberg e Campos (1984), Rosemberg (1991, 2002, 2011 e 2013), Barbosa (2010), Gomes (2015), Tristão (2016), Duarte (2012) e Falk (1997).
- **Trabalho docente e atuação dos professores no ensino fundamental I** – com os estudos de Marturano (1984, 2011 e 2013), Giovanni e Guarnieri (2012).

Tais referências, apenas anunciadas nesta Introdução, são explicitadas detalhadamente na **Seção 1** desta Tese.

As leituras realizadas resultantes do levantamento bibliográfico e dos estudos teóricos permitiram as decisões que compuseram **o desenho da pesquisa realizada**, apresentado a seguir.

3. A pesquisa realizada

Problema e Questões da Pesquisa

O número de professores e professoras que acumulam cargos tem se tornado cada vez maior. Dados do município de São Paulo, apresentados a seguir, mostram claramente essa tendência.

Solicitamos à rede municipal dados que nos ilustrassem a realidade de professores que acumulam cargos em Centros de Educação Infantil (CEI) e Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) nas 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE).

A **Tabela 2**, a seguir, reúne as informações recebidas.

Tabela 2: Total de professores que acumulam cargos.

ACÚMULO DE PROFESSORES EM CEI E EMEF FUNDAMENTAL I	
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - DRE	TOTAL
Butantã	19
Campo Limpo	50
Capela do Socorro	21
Freguesia/Brasilândia	37
Guaianases	39
Ipiranga	12
Itaquera	11
Jaçanã/Tremembé	15
São Miguel Paulista	21
Penha	13
Pirituba/Jaraguá	44
Santo Amaro	15
São Mateus	32
TOTAL	329

Fonte: SME-SP – www.e-sic.prefeitura.sp.gov.br

Os dados da **Tabela 2** permitem verificar que, a cidade de São Paulo tem um total de 329 professores que acumulam cargos em CEI e EMEF. E é possível supor que esse número pode ser ainda maior se considerarmos que ele se refere apenas aos professores que acumulam cargos em escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (sem computar os que acumulam cargos com escolas da rede estadual, da rede privada ou autárquica, com outros municípios, ou com outros níveis e modalidades de ensino (ensino fundamental II, ensino médio, educação de jovens e adultos).

Essa tendência certamente está ligada à necessidade de suprir a defasagem salarial em virtude da inflação, dos baixos salários e da perspectiva de crescimento profissional cada vez mais prejudicada em decorrência de políticas públicas desvalorizadoras da profissão.

Esta, sem dúvida, constitui situação dramática no que se refere ao nível salarial dos professores e é reveladora do descaso político em relação à fragilidade da situação financeira dos professores¹.

¹ Em dezembro/2023 os salários iniciais dos professores da rede de ensino municipal de São Paulo, na Educação Infantil e de Ensino Fundamental 1 era de: R\$ 3.168,88. (Fonte: https://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd_secao=49).

No entanto, a atuação no CEI tem sido amplamente estudada e qualificada nos últimos 20 anos e vem se consolidando com práticas e concepções inovadoras e bem embasadas. Isso é o que mostra o investimento da Secretaria Municipal de Educação no que tange ao currículo, como revelam a elaboração de documentos norteadores da atuação das escolas e profissionais do ensino, desde o início dos anos 2000, tais como: Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal (SÃO PAULO, 2007), Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015), Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana (SÃO PAULO, 2015) e Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019).

Apesar dessas orientações, no Ensino Fundamental os estudos mostram práticas ainda enraizadas em propostas tradicionais sobre como funciona uma aula, seu espaço físico, sua rotina e sua didática. Publicações institucionais como a BNCC – BRASIL (2017), Currículo da Cidade Ensino Fundamental - SÃO PAULO(2019), tratam do tema com apontamentos inovadores, contudo permeado por um certo tradicionalismo: a sala de aula, a proposta, a postura docente e disciplinas que continuam imutáveis. Por vezes, o professor pode atuar em um espaço ou outro apenas transpondo didaticamente alguma proposta ou até mesmo, atuando da mesma maneira nos dois espaços, o que se pode entender como nocivo, já que cada etapa da educação tem sua especificidade de atuação e de planejamento.

As práticas pedagógicas tradicionais no ensino fundamental têm sido objeto de diversas pesquisas realizadas no Brasil. Algumas dessas pesquisas – apresentadas a seguir – analisam as abordagens educacionais utilizadas nas escolas e buscam compreender o impacto dessas práticas no desenvolvimento dos alunos:

1. Pesquisa de Cardoso *et al.* (2018): o estudo investigou práticas pedagógicas adotadas por professores do ensino fundamental em escolas municipais da cidade de São Paulo. Os resultados revelaram que muitos docentes ainda utilizam métodos tradicionais, como aulas expositivas e ênfase na transmissão de conteúdos, sem explorar estratégias mais ativas de aprendizagem;
2. Pesquisa de Silva (2020): a pesquisa investigou o uso de práticas tradicionais de avaliação no ensino fundamental. Os resultados mostraram

que a maioria dos professores ainda utiliza provas escritas como principal instrumento de avaliação, negligenciando outras formas de avaliar habilidades e competências dos alunos;

3. Pesquisa de Oliveira (2019): o estudo analisou as práticas pedagógicas adotadas em escolas rurais e constatou-se que, nessas escolas, há uma maior predominância de abordagens tradicionais, com aulas expositivas, foco na memorização e pouca valorização do contexto sociocultural dos alunos;
4. Pesquisa de Santos (2021): a pesquisa investigou as práticas pedagógicas de professores de Matemática no ensino fundamental e os resultados indicaram que muitos docentes ainda utilizam métodos tradicionais, como a resolução de exercícios mecânicos, sem explorar estratégias que promovam o pensamento crítico e a resolução de problemas contextualizados.

Esses estudos evidenciam que as práticas pedagógicas tradicionais no ensino fundamental ainda são amplamente adotadas em muitas escolas da rede de ensino municipal de São Paulo e de outras cidades do país. Embora essas práticas possam ter sua relevância em certos contextos, a pesquisa educacional tem buscado promover a reflexão sobre a necessidade de uma abordagem mais centrada no aluno, que estimule a participação ativa, a criatividade e o desenvolvimento integral das habilidades necessárias para o século XXI.

Além disso, penso que atuar em dois cargos, em níveis diferentes de ensino, pode afetar a identidade profissional do professor (como ele se vê – *identidade para si* / e como ele percebe que é visto pelos pares – *identidade para o outro* – como assinala DUBAR, 1997) e isso sim pode afetar suas práticas e envolvimento com o trabalho.

Assim, são **perguntas / questões norteadoras** da pesquisa aqui proposta:

1. Quais as influências do acúmulo de cargos docentes no início da escolaridade básica, na ação e na constituição da identidade profissional docente? Atuar como docente em faixas etárias tão distintas pode afetar a identidade docente?
2. Como se dá o acúmulo de cargos docentes no início da escolaridade básica (educação infantil e ensino fundamental I) na rede de ensino municipal paulistana? O que dizem os documentos oficiais a esse respeito?

3. Quem são os professores que acumulam cargos docentes em CEIs e EMEFs na rede de ensino municipal paulistana? Quais suas condições salariais e de trabalho?

Objetivo Geral:

Compreender o acúmulo de cargos docentes no início da escolaridade básica (educação infantil e ensino fundamental I) na rede de ensino municipal paulistana.

Objetivos Específicos:

1. Traçar o perfil profissional dos/as docentes que atuam simultaneamente em creche e ensino fundamental, detectando as motivações que os/as levam a se submeter a uma rotina de trabalho de 60 horas semanais em média e descrevendo suas condições salariais e de trabalho.
2. Identificar elementos da constituição identitária desses/as profissionais que acumulam cargos, bem como as influências mútuas e consequências da situação de acúmulo de cargos para a atuação docente nos dois cargos.

Hipótese

A hipótese norteadora da pesquisa está ligada à ideia de que a procura por acúmulo de cargos pelos professores, se dá pela necessidade financeira, acima da identificação com o trabalho docente a ser desenvolvido. No entanto, o acúmulo de cargos pode interferir na qualidade do trabalho desenvolvido com os crianças, já que a carga horária se amplia consideravelmente e o planejamento e atuação em ambas as turmas apresentam exigências muito diversas. Ou seja, a prática docente exercida em equipamentos diferentes interfere na identidade e atuação do professor e influencia a docência em ambas as salas em que atua o/a professor/a.

Metodologia

Trata-se de **pesquisa qualitativa do tipo analítico-descritiva** que visa entender a atuação docente concomitante em CEI e EMEF na rede municipal da cidade de São Paulo por meio do acúmulo de cargos legal.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a **pesquisa qualitativa** envolve a obtenção de dados a partir do "(...) contato direto do pesquisador com a situação

estudada”. A pesquisa qualitativa supõe, segundo esses autores, além desse contato do pesquisador com o ambiente de investigação:

- O ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento;
- Os dados coletados de natureza predominantemente descritiva;
- A preocupação com o processo;
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida como focos de atenção especial pelo pesquisador;
- A tendência da análise dos dados a seguir um processo indutivo.

Para Triviños (1987) e Selltiz *et al* (1965), na **pesquisa descritiva** os dados coletados visam descrever pessoas, situações, ambientes e acontecimentos sob estudo, podendo incluir depoimentos, entrevistas, observações, análise de documentos, materiais, práticas e rotinas. Para esses autores, as pesquisas descritivas visam, especificamente, maior aproximação, caracterização e compreensão dos objetos, agentes e situações de pesquisa.

Autores como Selltiz *et al* (1965), Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994) e Giovanni (1998 a 1998b e 2009), bem como os autores cujos conceitos forneceram os apoios teóricos para o estudo – constituíram o referencial norteador para a definição dos procedimentos de pesquisa, descritos a seguir.

Universo da Pesquisa e definição dos sujeitos

Para composição deste item, os dados foram retirados de fontes como: <https://esic.prefeitura.sp.gov.br/>. O sistema de ensino municipal da cidade de São Paulo é composto por 558 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) com 11.974 professores e 390 Centros de Educação Infantil (CEI) da rede direta com 9.344 professores. Essas escolas estão divididas em 13 diretorias regionais distribuídas em toda a cidade.

As EMEF atendem os estudantes do 1º ao 9º ano e são divididas em três ciclos de aprendizagem: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos); Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º ano). Apesar dessa divisão para o processo de aprendizagem, o sistema de ensino basicamente

divide-se em dois para contemplar os sistemas de trabalho e certificação vigente em todo território nacional.

Os professores com certificação em Licenciatura em Pedagogia e/ou Curso Normal em nível médio atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (1° ao 5° anos) e os professores das demais licenciaturas atuam nas séries finais do ensino fundamental (6° ao 9° anos). Essa certificação é exigida por normas federais e exigida de igual maneira nos concursos públicos municipais.

De forma semelhante faz-se necessário certificação em nível superior em Pedagogia e Normal Superior, como também o Curso Normal em Nível médio. Essa é uma exigência que se faz há apenas 20 anos na cidade de São Paulo, desde que as creches, que antes eram integrantes da Secretaria de Assistência Social foram incorporadas à Secretaria Municipal de Educação.

Desta maneira, um professor que seja habilitado com a Licenciatura em Pedagogia e/ou Normal em nível médio ou superior, pode atuar tanto como professor no CEI, quanto na EMEF e ainda pode, por meio de autorização constitucional, acumular cargos nos dois equipamentos educacionais desde que respeitada a sua carga horária e o seu deslocamento em tempo hábil.

Os dados da Tabela 2 (já apresentada) permitem verificar que, a cidade de São Paulo tem um total de 329 professores que acumulam cargos em CEI e EMEF e que, destes, **116 acumulam cargos na Zona Leste de São Paulo – que compreende as DREs: Guaianases (39), Itaquera (11), Penha (13), São Mateus (32) e São Miguel (21).**

Com isso, para esta pesquisa, o grupo pesquisado foi constituído por professores que acumulam cargos nas **escolas pertencentes à Zona Leste** – território escolhido pela familiaridade do pesquisador com esse campo de atuação profissional nessa região da cidade.

Optou-se por um recorte de atuação dos professores com **acúmulo de cargos entre 2018 e 2022**. Dessa forma foram localizados **17 professores/as (15 mulheres e 2 homens) que concordaram em participar como sujeitos desta pesquisa**, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Apêndice 3**).

Coleta dos dados

A coleta dos dados foi realizada por meio de:

- a) **Análise de documentos:** legislação específica sobre o concurso de ingresso para educação infantil e ensino fundamental I, documentos produzidos para a carreira e a atuação dos professores; projeto político para a educação infantil e ensino fundamental I do município, projetos específicos relativos às questões sob estudo (ver **Roteiro para análise de documentos no Apêndice 4**);
- b) **Formulários eletrônicos enviados aos 17 professores e professoras** que atuam concomitantemente em CEI e em EMEF na DRE de São Miguel Paulista, focalizando o perfil sócio-econômico-cultural do professor, bem como peculiaridades da sua função, de seu histórico e da sua prática no decorrer da sua carreira (ver exemplar do Formulário no **Apêndice 5**);
- c) **Entrevistas semi-estruturadas com 05 dos 17 profissionais sujeitos da pesquisa** (professores e professoras que atuam concomitantemente em CEI e EMEF na educação infantil da rede municipal da educação da cidade de São Paulo – Zona Leste) que responderam ao formulário enviado e concordaram em ser entrevistados. Foram entrevistas intensivas, com o intuito de compreender como a situação de acúmulo de cargos acontece e afeta sua identidade e práticas profissionais, focalizando todo o processo vivido: desde o ingresso, sua adaptação ao ambiente e aos colegas, alunos e modos de trabalho, a adaptação dos colegas, gestores, pais e alunos em relação ao professor. Isso incluiu:
 - elaboração (com base nas perguntas, objetivos, hipóteses e conceitos norteadores da pesquisa) e teste (leitura e discussão com a orientadora da pesquisa) de **Roteiro para entrevista** com os professores (ver Roteiro no **Apêndice 6**);
 - contatos e agendamento das entrevistas com os 5 professores selecionados;
 - realização das entrevistas de forma remota;
 - as entrevistas foram gravadas, mas sempre com anuência dos/as entrevistados/as e com transcrição literal posteriormente.

A **entrevista qualitativa** é uma técnica amplamente utilizada na pesquisa acadêmica para coletar dados e obter insights profundos sobre as experiências, perspectivas e opiniões dos participantes. De acordo com Bogdan e Biklen, renomados pesquisadores na área de métodos qualitativos, a entrevista é uma forma de interação social estruturada, na qual o pesquisador faz perguntas específicas aos participantes e registra suas respostas.

Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que a entrevista qualitativa vai além da simples coleta de informações e se concentra em compreender o significado atribuído pelos participantes às suas experiências. Ela permite explorar as nuances, os contextos e as histórias individuais, proporcionando uma compreensão mais profunda e rica dos fenômenos estudados.

Uma das principais características da entrevista qualitativa é a flexibilidade. Diferentemente das entrevistas estruturadas ou padronizadas, nas quais as perguntas são pré-determinadas e seguidas rigidamente, a entrevista qualitativa permite que o pesquisador adapte as questões conforme o andamento da conversa, explorando aspectos relevantes que surgem durante a interação com os participantes. Essa flexibilidade promove uma maior abertura para o diálogo e a exploração dos significados e perspectivas dos entrevistados.

Além disso, Bogdan e Biklen destacam a importância da relação estabelecida entre o pesquisador e os participantes durante a entrevista. A qualidade dessa relação influencia diretamente a quantidade e a qualidade das informações obtidas. Uma atmosfera de confiança e respeito mútuo é essencial para que os participantes se sintam à vontade para compartilhar suas experiências de forma autêntica e aberta.

Na condução de uma entrevista qualitativa, os pesquisadores têm a liberdade de explorar diferentes tópicos e aprofundar-se nas respostas dos participantes. O objetivo é obter informações ricas e detalhadas, permitindo a compreensão dos processos subjacentes aos fenômenos em estudo. Para isso, técnicas como perguntas abertas, probes (indagações que incentivam o entrevistado a fornecer mais detalhes) e reflexões compartilhadas podem ser utilizadas para estimular os participantes a expressar suas experiências de forma mais completa.

A análise dos dados provenientes das entrevistas qualitativas segue um processo iterativo e interpretativo. Bogdan e Biklen enfatizam que a transcrição

das entrevistas, a leitura e a releitura dos registros, bem como a identificação de temas emergentes e padrões, são etapas essenciais para a compreensão e interpretação dos dados. A análise pode envolver o uso de técnicas como a codificação, categorização e identificação de conexões e relações entre os temas identificados.

No entanto, é importante ressaltar que a entrevista qualitativa também apresenta desafios. A interpretação dos dados é influenciada pelas perspectivas e preconceitos do pesquisador, destacando a importância da reflexividade e da transparência no processo de pesquisa. Além disso, a seleção dos participantes, a obtenção do consentimento informado e a garantia da confidencialidade das informações são aspectos éticos cruciais a serem considerados ao realizar entrevistas qualitativas.

Em resumo, a entrevista qualitativa desempenha um papel fundamental na pesquisa acadêmica, permitindo a exploração profunda das perspectivas, experiências e significados atribuídos pelos participantes aos fenômenos estudados. Ela oferece flexibilidade, promove a construção de uma relação empática entre o pesquisador e os participantes, e busca capturar a complexidade e a subjetividade dos dados coletados. Ao seguir os princípios e diretrizes propostos por Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores podem obter *insights* significativos que contribuem para o avanço do conhecimento nas áreas de estudo.

Comitê de Ética – PUCSP

Vale salientar, ainda, que o Projeto teve a avaliação dos aspectos éticos da pesquisa a ser realizada de acordo com o estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa é de responsabilidade de todos os agentes envolvidos na mesma (pesquisador, orientador e Colegiado da Instituição de origem da pesquisa, no caso EHPS/PUC-SP), atendendo aos procedimentos previstos pelo Comitê de Ética e cadastro na Plataforma Brasil, conforme documento disposto no **Apêndice 6**.

Finalmente, resta acrescentar a esta Introdução que esta **Tese** está organizada em **04 Seções**: a **primeira** apresentando os referenciais teóricos, a **segunda** trazendo um panorama dos documentos que orientam o acúmulo de

cargos na rede de ensino municipal paulistana, a **terceira** reunindo os dados colhidos com os formulários eletrônicos para traçar o perfil dos/as 17 professores/as que acumulam cargo na educação infantil e ensino fundamental I, e a **quarta seção** focalizando as 06 entrevistas realizadas em busca de elementos que permitam compreender como se constituem as identidades profissionais marcadas pela dualidade de suas atuações em ambas as turmas.

Encerram a Tese: as **Considerações Finais** – retomando os principais resultados da pesquisa, as **Referências** e os **Apêndices**.

SEÇÃO 1

APOIOS TEÓRICOS

Para esta parte da Tese foram reunidos os autores cujos estudos (já mencionados na Introdução) nortearam a pesquisa por meio dos seguintes conceitos:

- **A *identidade profissional docente*** – com o apoio de autores como Tardif e Raymond (2000) Dubar (1997) Berger (1986) e Berger e Luckman (2003)
- **O *ciclo de vida profissional e os conhecimentos básicos para a docência*** – recorrendo aos estudos de Huberman (1989) e Shulman (2014)
- **O *trabalho docente e suas especificidades*** – com o auxílio dos estudos de Roldão (2007) e Arroyo (2000)
- **O *trabalho docente e a atuação dos professores na educação infantil*** – com os estudos de Rosemberg e Campos (1984), Rosemberg (1991, 2002, 2011 e 2013), Barbosa (2010), Gomes (2015), Tristão (2016), Duarte (2012) e Falk (1997).
- **O *trabalho docente e a atuação dos professores no ensino fundamental 1*** – com os estudos de Marturano (1984, 2011 e 2013) e de Giovanni e Guarnieri (2012).

1.1 Identidade profissional docente

Para se entender a questão da identidade profissional docente, faz-se necessário trazer para esta conversa diversos autores e pesquisadores em diferentes contextos históricos e sociais e suas aplicabilidades para o contexto educacional vigente.

Começamos essa conversa com Tardif e Raymond (2000) quando afirmam que “(...) trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, é também transformar a si mesmo pelo trabalho”

(TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 209). Ou seja, a ação docente é um movimento profissional privilegiado para essa transformação, dado que ao se constituir como profissional o indivíduo conseqüentemente passa a se transformar.

Os autores reafirmam isso quando partem do pressuposto que “(...) se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. ???). Desse modo, os saberes relacionados ao trabalho são construídos, gradativamente, durante um período de aprendizagem que pode variar, conforme as particularidades de cada profissão.

E essa construção, não é feita a partir do seu ingresso no curso de licenciatura, mas sim de referenciais que vêm desde a infância, pela convivência e observação de seus professores ao longo de seu percurso estudantil. Com isso, para entender a identidade profissional docente é de suma importância entender a sua história de vida, sua constituição familiar e o seu desenvolvimento pessoal, assim como ressalta Tardif, em sua pesquisa com Raymond (TARDIF e RAYMOND, 2000).

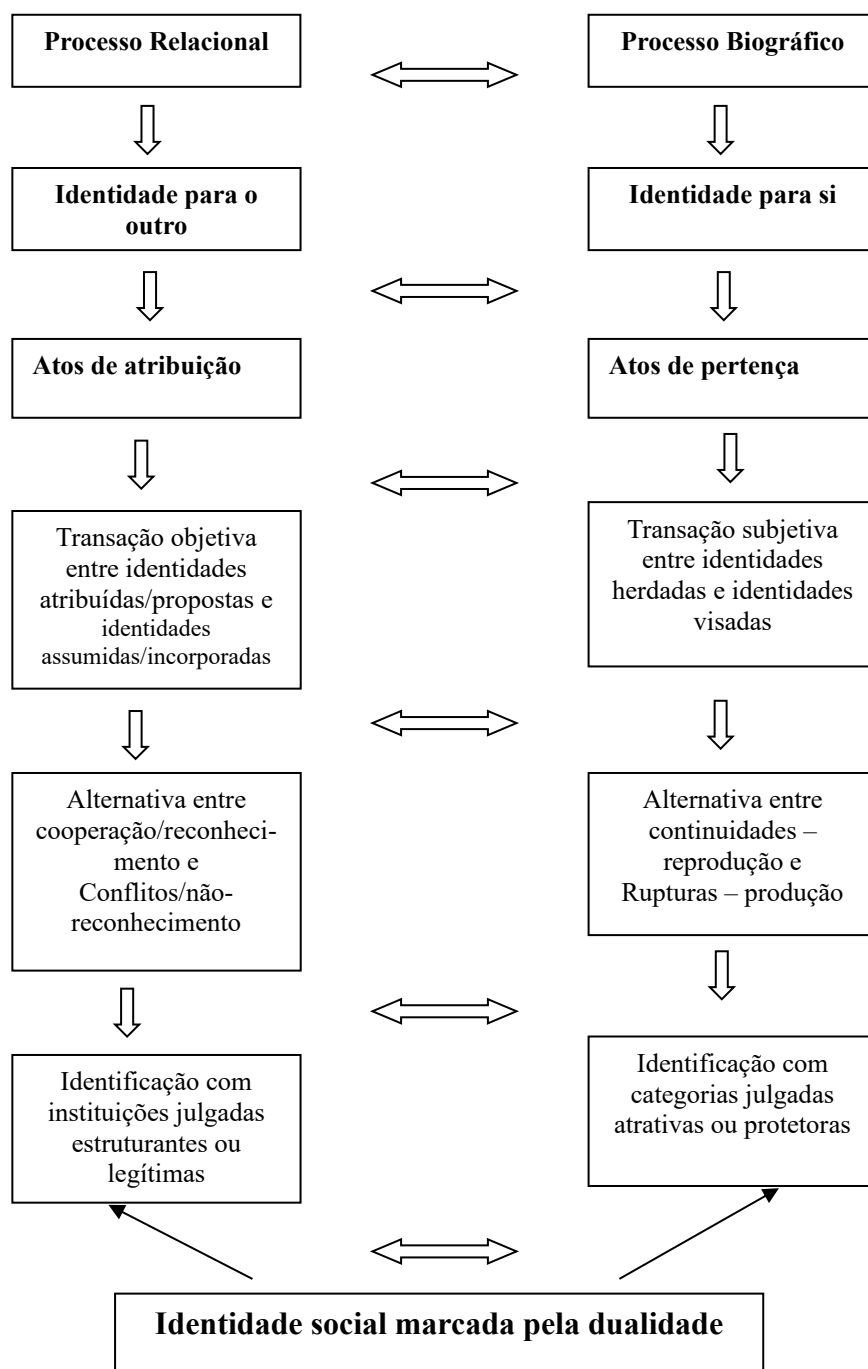
Outro fenômeno temporal analisado por Tardif e Raymond (2000) é a carreira que pode se amparar em dois pilares: a *institucionalização* da carreira e a *representação subjetiva* entre os atores. Enquanto a primeira se refere as normas e padrões estabelecidos pelos sistemas de ensino, bem como pelas ações de políticas públicas, a outra se refere ao sentido que os indivíduos dão a sua carreira, baseados em suas concepções, cotidianidade e relações estabelecidas. Dependendo da forma como ingressam e permanecem na profissão, os professores, amparados por esses dois pilares, expressam as motivações que determinam sua permanência ou não na educação.

O entendimento sobre como se dá o desenvolvimento da identidade profissional docente requer trazer para esta conversa Dubar (1997), cuja pesquisa afirma a importância da *identidade para si* (que o autor relaciona ao processo biográfico vivido pela pessoa – o que a pessoa é) e da *identidade para o outro* (que o autor liga aos processos relacionais e interações com outros na vida profissional). Dessa forma, ele denomina como “*atos de pertença*” a forma como o indivíduo reconhece a si mesmo e “*atos de atribuição*” a forma como o indivíduo percebe que o outro o vê. No entanto, essas identidades são

inseparáveis “(...) porque a identidade para si é correlativa do outro: eu só sei quem eu sou através do olhar do outro (DUBAR, 1997, p. 237)”

A Figura 1 apresentada a seguir sintetiza as categorias de análise da identidade construídas por Dubar e que fundamentam os estudos empíricos no campo das identidades sociais e profissionais:

Figura 1: A construção das identidades sociais e profissionais segundo Dubar



Fonte: (Dubar, 1997, p. 109.)

Assim, dada a importância dos dois processos, ambos, tanto o processo biográfico, quanto o processo relacional possuem parâmetros estabelecidos pelo convívio social (DUBAR, 1997, p.110).

Também a formação e os contextos de trabalho são sistemas que promovem identidades e influenciam os indivíduos e suas identidades reais. Assim, a constituição da identidade profissional resulta de um processo de socialização secundária, ou seja, aquisição de saberes relativos ao campo especializado da atividade a que se refere.

Em todo o processo da construção da identidade profissional docente Dubar (1997) não descarta a construção de identidade estabelecida desde a infância e a toma como pilar para o desenvolvimento. Com isso, soma-se a identidade adquirida na relação com a família (socialização primária) como principal e a identidade social adquirida com a escola e os primeiros professores (socialização secundária).

Para entender melhor a questão da primeira identidade adquirida e como ela permeia toda a vida do indivíduo, traremos para essa conversa os textos de Berger (1986) e Berger e Luckman (2003) que conceitualizam a forma como a construção da identidade se dá desde a infância.

Berger (1986) começa dizendo que a “sociedade determina, não só o que fazemos, como também o que somos (...). A localização social não afeta nossa conduta; ela afeta também o nosso ser” (p.107), evidenciando o poder que a sociedade exerce sobre os indivíduos e o que ela espera de nós.

O autor em sua análise apresenta as três áreas de investigação que podem auxiliar na compreensão da análise da formação da identidade: “A teoria do papel, a sociologia do conhecimento e a teoria do grupo de referência” (BERGER, 1986 p.111). É interessante a forma como ele entende essa primeira área, já que ela deriva do teatro, tomando o indivíduo como um ator de sua história, atuando (ou respondendo) com base em um *script* definido pela sociedade. Para o autor “o papel dá a forma e constrói, tanto a ação, quanto o ator (...) Todo o papel na sociedade acarreta uma certa identidade (...) até mesmo as identidades que julgamos constituir a essência de nossas personalidades foram atribuídas socialmente” (BERGER, 1986, p.111). E o autor conclui que “(...) a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente” (BERGER, 1986, p.112).

A organização social e sua estrutura, forçosamente, forjam os indivíduos para o seu bom funcionamento, ou seja, “(...) cada sociedade, produz os homens que necessita” (BERGER, 1986, p.124). Desta maneira, pode-se entender a necessidade de uma identidade profissional docente diferente quando tratamos do trabalho que deve ser realizado com bebês e crianças, ou quando falamos do trabalho que deve ser realizado nos anos iniciais do ensino fundamental. Cada etapa exige um tipo de profissional, um tipo de linguagem, um tipo de didática, dessa forma, como lidar com os conflitos internos quando o mesmo indivíduo atua em duas frentes da educação concomitantemente? Como ele se constitui como profissional?

Berger (1986) conclui que o instrumento utilizado para a construção da identidade e da verificação de si próprio e do outro se dá por meio da interação, por meio da conversa. Que a utilização do diálogo com o seu grupo de referência orienta a constituição da identidade, validando, afirmando e reorganizando as ações para o fim a que se destina.

Essa ideia é vital quando nos perguntamos como os professores constroem suas identidades em situações de atuação profissional que exigem comportamentos, reações, atitudes e conhecimentos bem específicos e diferentes, como é o caso dos/as professores/as que acumulam cargos.

Em seu estudo posterior com Luckman – Berger e Luckman (2003) explanam sobre as três fases desse processo (os momentos de *exteriorização*, de *objetivação* e de *interiorização*, que ocorrem simultaneamente) e reafirmam que esse processo se dá pelo *processo de socialização*.

Entendem os autores que a socialização primária, que ocorre em âmbito familiar, tem grande peso na construção da identidade e que, conseqüentemente, a socialização secundária proporciona mudanças ao longo da vida, sendo flexível em diferentes momentos da vida já que a “(...) aquisição do conhecimento de funções específicas, funções diretas ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho (...) e a concomitante distribuição social do conhecimento” (BERGER e LUCKMAN, 2003, p.185).

Evidentemente a socialização secundária produz diversos conflitos internos, pois além da questão emocional nesse processo, há a atenção para os formalismos e um certo anonimato nas relações. Contudo, dois instrumentos favorecem sua ação: a *conservação rotineira* que se dá por meio da constante

repetição da ação e interação com a sua função e a *conservação crítica* que se dá por meio questionamentos internos em momentos de crise em que o indivíduo se insere.

Sobre a construção da identidade os autores afirmam ainda que “(...) pode-se considerar a vida cotidiana do indivíduo em termos de funcionamento de um *aparelho de conversa*, que continuamente mantém, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva” (BERGER e LUCKMAN, 2003, p.202) – o que reforça a força geradora das interações na realidade social, num processo contínuo de re-socialização – processo esse que pode ser corriqueiro para o profissional que começou a sua carreira docente e permaneceu nela por tempo significativo e, posteriormente, ingressou no trabalho em outra escola, em outro sistema de ensino ou em outra faixa etária.

1.2 – O ciclo de vida profissional

Huberman (1989) estuda, especificamente, o *ciclo de vida profissional docente*, caracterizando-o, basicamente, em 05 fases, que podem ser observadas e identificadas por meio de relatos do próprio professor, seja por meio da oralidade ou de seu relato escrito. No entanto, tais fases não são padrões invariáveis, mas tendências que dependem de inúmeros fatores ligados às situações de vida individuais, profissionais, de formação de cada professor.

A Figura 1, apresentada a seguir, representa, graficamente, essas tendências ou fases mencionadas por Huberman:

Figura 2: Ciclo de vida profissional do professor segundo Huberman



Fonte: Huberman (1989, p.47)

Nas palavras do próprio autor este é um modelo “esquemático e especulativo”, que agrupa tendências em sequência, cuja ordem obedece ao tempo de carreira.

De acordo com Huberman (1989) o conceito de *carreira* permite delimitar uma série de sequências que atravessam as carreiras de indivíduos diferentes dentro de uma mesma profissão e carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes.

Para Huberman (1989), o desenvolvimento de uma carreira é um *processo* e não uma série de acontecimentos:

(...) Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O fato de encontrar sequências-tipo não deveria ocultar o fato de que há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises econômicas) (HUBERMAN, 1989, p. 65).

Assim, em suas análises, a carreira docente comporta uma sequência de momentos ou fases que ele denomina de “*ciclo de vida profissional do professor*”, de acordo com o tempo de carreira (HUBERMAN, 1989, p.47). A Figura 1, já apresentada, sintetiza esse ciclo.

Com base nos relatos obtidos ao longo das pesquisas realizadas pelo autor e por meio das análises destes discursos, destacam-se alguns pontos comum nas diferentes carreiras docentes observadas.

Há um primeiro momento que é o da **exploração da carreira** onde o docente experimenta métodos e didáticas, se ambienta no trabalho com os alunos, onde procura em colegas mais experientes alguma fonte de identidade e conduta a ser adotada.

Na sequência, o docente chega à fase de **estabilização**, que é o momento em que ele sedimenta o seu trabalho, entende a sua posição, estabelece a docência como sua profissão e produz o que o autor chama como “sistema de pertença” da profissão, termo esse que vem emprestado da psicanálise e que traz para o docente um certo conforto, uma sensação de confiança sobre o que deve ser feito e sobre como se consolida a sua carreira.

Partindo dessa seguridade, dessa sensação de conforto, o professor vai, com o tempo, se deparar com uma *bifurcação* delicada, que se dá pelo incomodo do mesmo, em relação à própria rotina e confiança em sua lida. Neste momento, esse incomodo pode impulsioná-lo a percorrer outros caminhos dentro da educação: ser pesquisador, atuar na gestão escolar ou em outros projetos (*diversificação / ativismo*). Ou esse incomodo pode gerar certo desestímulo por parte de alguns que não vislumbram o que mais pode ser feito em sua carreira profissional e acabam, por si só, menosprezando o trabalho que realizam.

O autor levanta um ponto interessante quando diz que a carreira docente é influenciada pela questão natural ou pela fisiologia do próprio docente que, com o avanço da idade, vai modificando a sua interação com a profissão, podendo torná-la para si desinteressante ou ensimesmada.

Perto do fim da carreira, o autor indica possibilidades de um *distanciamento progressivo com maior ou menor serenidade* por parte do professor, já que nesse ponto ele vai atingindo a sua maturidade – o que se dá por volta dos 45 anos de idade ou 20 anos de carreira. Obviamente, o autor explicita que esse esquema varia de pessoa para pessoa e que, para entender o processo de cada um, faz-se necessário ouvir o docente sobre suas impressões acerca da carreira e que nessa fala, quase que espontânea do sujeito, se verifica a sua relação com a profissão e sua interação com ela.

1.3 – Os conhecimentos básicos para a docência

Shulman (2014) quando trata dos conhecimentos de base para a docência faz uma comparação entre professores iniciantes e experientes em retratos muito bem feitos sobre a docência e percebe que o estilo propenso a ser mais flexível tem sucesso, pois vai se moldando ao estilo dos seus alunos, bem como a sua condição física.

O autor entende a docência comparando-a com uma orquestra, onde o regente a orienta e assiste de longe, dispondo de certa autonomia para seus alunos e propiciando que os próprios pratiquem o que é ensinado.

Não há no texto de Shulman um “manual” de como o professor deve trabalhar ou do que ele deve saber para executar o seu trabalho, mas sim,

reflexões, a partir das quais se pode construir um parâmetro para que o professor avalie a forma como trabalha, a forma como seleciona o conteúdo e a maneira como conduz suas aulas.

Para o autor, o ensino não é apenas uma questão de boa comunicação ou de estilo pessoal, mas está ligado à forma como o professor interage com o seu contexto. Podemos dizer que a prática docente é fruto do seu meio, da estrutura em que está inserida, da política pública vigente, dos currículos norteadores e da supervisão do trabalho docente.

Haveria um tipo único de material existente que pudesse orientar todos os professores? Shulman (2014) põe em questão essa ideia, pois para ele o professor dispõe de diversas fontes de conhecimento para realizar o seu trabalho como: formações, materiais didáticos, pesquisas e a própria sabedoria advinda da prática. Sobre esta última fonte, ele alerta sobre o uso indiscriminado dos saberes empíricos, que pode levar ao “fazer pelo fazer” e pode tornar o ensino carregado de “achismos” e de ideias equivocadas, camufladas de intencionalidade.

O registro da própria prática instrumentaliza o professor para o avanço de uma nova fase e de uma proposição qualificada e bem delineada sobre como trabalhar, bem como sua identidade docente pode se fortalecer. Isto posto, Shulman define o ato docente como racional, reflexivo e com o um ato de transmissão de conhecimento. Não que o professor seja “aquele que sabe o que o outro não sabe”, mas o professor é o profissional que pode apresentar um caminho ou mostrar o ponto necessário, para que o conhecimento seja útil e auxilie o sujeito a usá-lo em seus julgamentos e em suas ações.

A tudo isto, Shulman (2014) chama de *transformação*, ou seja, aquilo que o professor trabalha precisa ser utilizado como meio de transformação para que o sujeito modifique a sua realidade. Dessa maneira, o professor deve adaptar seu conteúdo quando trabalha em grupos diversos, que podem se distinguir pela sua idade, pelo seu ritmo de aprendizagem, pelo seu contexto social e econômico. Desta forma, o professor deve ser comprometido com o seu trabalho, comprometido com a sua didática, comprometido com a sua profissionalidade.

Shulman (2014), como resultado de seus estudos, identifica **07 categorias de conhecimentos de base para o ensino**, bem como aponta as fontes desses conhecimentos. São eles:

- **conhecimento do conteúdo**;
- **conhecimento pedagógico geral**, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- **conhecimento do currículo**, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- **conhecimento pedagógico do conteúdo**, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- **conhecimento dos alunos** e de suas características;
- **conhecimento de contextos educacionais**, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- **conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação** e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206).

Para esse autor, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* é o mais importante, porque está diretamente ligado ao que é necessário para ensinar em sala de aula, na medida em combina conteúdo com pedagogia, tópicos específicos do conteúdo com problemas, interesses e aptidões dos alunos. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo, daquela de um pedagogo.

Em relação às fontes desses conhecimentos necessários aos professores, Schulman (2014) enumera **quatro fontes**:

- (1) a **formação acadêmica** nas áreas de conhecimento ou disciplinas;
- (2) os **materiais e o entorno do processo educacional** institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente);
- (3) **pesquisas** sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e
- (4) a **sabedoria que deriva da própria prática**. (SHULMAN, 2014, p. 207).

1.4 O trabalho docente e suas especificidades

Para Maria do Céu Roldão (2007) “(...) o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a acção de ensinar.” Desta forma, podemos entender que o trabalho docente em diferentes níveis de ensino é marcado por um norte, independente do publico a que se destina e a faixa etária.

O trabalho docente, em suas especificidades tem o cuidado quanto a sua metodologia, por vezes, enraizada num tradicionalismo. Em determinado momento histórico se fez necessário um estilo de ensino, e também em diversos contextos diferenciados o professor deve atentar-se a realidade existente, dessa forma Roldão diz:

Do nosso ponto de vista, a dialéctica do ensino transmissivo versus o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas. (ROLDÃO, 2007 p.95)

Roldão apresenta como instrumento principal para a transformação da sociedade a dialéctica, a troca de informações e a reciprocidade. Trata-se da “interacção que traz transformação” – uma troca que busca entender o outro em suas especificidades e reconhecer a todos como integrantes de um todo.

Assim, Roldão (2007, p. 94) afirma que o desafio atual dos professores é o da *mediação*, que busca sanar as dificuldades dos alunos, tanto na questão do aprendizado quanto no que se refere a entender quem é o outro na troca social existente. Em suas palavras:

A função de ensinar, nas sociedades actuais, e retomando outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (ROLDÃO, 2007 p.95)

Com esta ideia, entende-se que o ato de ensinar, não apenas é caracterizado como a transmissão de um conteúdo, mas inclui também, situar

os sujeitos envolvidos, por meio da dialética, da sua função social e de todas as questões sociais existentes. Em uma sala de aula, em qualquer nível de ensino, cabe ao professor, discutir questões que combatem a intolerância, seja ela religiosa, social, étnico-racial ou de gênero.

A autora Roldão (2005) contribui para a compreensão das características da profissionalidade docente ao abordar a distinção sociológica que caracteriza uma profissão em comparação com outras ocupações. Ela identifica um conjunto variado de elementos que são reconhecidos como características da profissionalidade docente, incluindo:

- o conhecimento especializado necessário para a prática da profissão e sua natureza;
- o reconhecimento social da singularidade da função associada à profissão;
- o poder de tomada de decisão e a autonomia na execução das tarefas;
- a pertença a uma comunidade profissional que compartilha, regula e defende o conhecimento necessário, a prática da profissão e o acesso a ela.

A autora também destaca que a função essencial que caracteriza o papel do professor é a da mediação entre o domínio do conteúdo que deve ser ensinado e o aluno. A tarefa de ensinar, de facilitar o aprendizado do outro, recai sobre a singularidade do ofício docente, que envolve a habilidade de transformar o conhecimento do conteúdo em um processo de ensino eficaz. Em outras palavras, consiste na capacidade de assegurar que o conhecimento seja não só transmitido, mas também compreendido e internalizado por meio da ação do professor.

Roldão (2005) também destaca que a ausência de controle e poder nas ações dos professores é resultado do que ela descreve como o "individualismo sacralizado" inerente ao exercício da docência. Esse individualismo contribui para a falta de um corpo coletivo, uma comunidade de pares que poderia salvaguardar o conhecimento específico do grupo, regular a ação profissional, determinar as condições de ingresso na profissão, entre outras funções.

Roldão (2005) destaca ainda que a qualidade de um profissional pleno deve ser construída e regulada pelos próprios profissionais. No entanto, essa qualidade profissional é inevitavelmente avaliada pela sociedade, especialmente devido ao histórico de indicadores de não profissionalismo associados à docência. O valor profissional da ação docente está intrinsecamente ligado à

credibilidade do trabalho do professor. Portanto, é crucial compreender as diferentes maneiras de se engajar na docência e questionar suas origens, desenvolvimento e impacto, a fim de promover o reconhecimento pleno da docência como uma profissão.

A crítica sobre a profissionalização docente ou a falta dela, e a falta de uma definição sobre a atuação docente, acaba por desqualificar a profissão e por classificá-la como uma prática inferior em comparação as demais profissões. Nas palavras da autora:

Todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena (médicos, engenheiros, arquitectos, entre outros) se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa (Rodrigues, 1997). Por isso insistimos anteriormente na clarificação da função de ensinar: é que na função docente existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para a exercer. No caso dos professores, quer a função, quer o conhecimento profissional, se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a acções práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da actividade. Nenhuma destas tendências se constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional. (ROLDÃO, 2007, p. 17)

Falta ao professor o posicionamento social de sua profissão, usando a teoria como aporte para sua prática, mantendo uma posição firme sobre sua atuação, diante das adversidades, pressões políticas ou hierárquicas e realizar um trabalho sólido que demonstre às outras profissões que a docência não é para qualquer um que se disponibiliza a atuar, mas sim, para alguém que se preparou, se instruiu e que tem uma bagagem institucional bem definida para isso.

A postura do professor deve ser a de *construtor da sua profissão*, um intelectual local, alguém que desenvolva a profissão – um investigador, um pesquisador da sua prática de trabalho, fugindo da “prática pela prática”. Assim, ao referenciar o conhecimento dito “prático”, a autora designa: “(...) a) o “saber

fazer” apenas (resultando num praticismo ou num tecnicismo simplista), ou, pelo contrário, **b**) o saber fazer, saber como fazer, e saber por que se faz”. (ROLDÃO, 2007, p.98).

Segundo o item b) da citação, o professor precisa ter o conhecimento global da sua atuação, não apenas repetir ou executar ações provenientes de outros sujeitos ou de manuais. Por ser recente a prática docente para crianças de 0 a 3 anos, pouco ainda se tem estudado e refletido sobre a atuação dos “professores de bebês” e, como consequência disso, a visão sobre o esse professor é precária, sendo nomeado como “tia e tio”, descaracterizando seu trabalho educacional, para somente mencioná-lo como “alguém que cuida”.

Para Roldão, a atuação docente deve ser marcada pela aplicação e integração com o conteúdo, o profissional deve ser o transformador da sua realidade e o seu protagonismo deve ser marcante em relação ao saber docente – o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e das práticas pedagógicas. Ele deve saber o que faz, como faz, para quem faz e quais resultados pretende alcançar:

Dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, é sim alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples acção relacional e interpessoal (Roldão, 2006b). O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didáctico rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares. (ROLDÃO, 2007, p.101-102)

O professor da educação infantil e/ou do ensino fundamental I (como é o caso da pesquisa aqui relatada), ao conhecer seu conteúdo, atua de forma plena

e significativa transformando o meio ao seu redor, apresentando um trabalho condizente ao título de professor, de alguém que se preparou e que atua baseado no conhecimento científico e que pode sim apresentar resultados significativos para a vida de seus alunos, como também, para a sua profissão.

Arroyo (2000) também defende que o ofício do professor implica em um saber fazer que transcende a dimensão técnica, não podendo ser reduzido a uma atividade meramente técnica. Ele diz: "(...) o ofício do professor implica no manejo de técnicas, mas não só isso. Trata-se de um misto de habilidades que não podem ser engessadas nesse quesito". (p. 197)

Arroyo afirma, ainda, que os professores possuem um papel cultural e político na escola e na sociedade, sendo intérpretes e críticos da cultura. E argumenta: "(...) diferentemente disso, a onda de reformas nos últimos anos não tem deixado muito tempo para que os professores assimilem as modificações introduzidas pelas propostas oficiais. As mudanças encaminhadas, justamente por não contarem com a participação direta dos professores no seu processo de elaboração, encontram neles próprios típicos obstáculos à sua implementação". (p. 203)

Arroyo (2000) propõe que os professores sejam vistos como sujeitos centrais em qualquer processo de reformulação curricular, pois eles possuem conhecimentos construídos no cotidiano do seu exercício profissional. Ele sugere que é preciso "(...) repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. O professor, que mais parece um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica, precisa ser visto como sujeito central em qualquer processo de reformulação curricular". (p. 204).

1.5 O trabalho dos professores na educação infantil

Fúlvia Rosemberg, em seus estudos sobre a educação infantil no Brasil – em especial as creches – e em suas observações e registros sobre o funcionamento dessas instituições em meados da década de 1970 e também nos anos 1980, quando as mães trabalhadoras, sobretudo, as negras, ingressam no mercado de trabalho, enfatiza a necessidade da utilização dessas instituições para os cuidados de seus filhos. Tais estudos da autora descrevem aspectos específicos da organização e funcionamento dessas instituições, como por

exemplo: número de funcionários; espaços adequados para os bebês e seus agrupamentos por faixa etária; funcionamento da cozinha e procedimentos para a alimentação. Nas suas palavras:

A partir de 1975 a reivindicação por creche está presente em quase todo ato público feminista, publicação ou evento. A título de memória: o jornal de esquerda *Movimento* (talvez uma das publicações mais perseguidas pela Censura Federal) consagrou em 1976 um número especial sobre a mulher (inteiramente vetado pela Censura) e que continha uma longa reportagem sobre creche. Em 1977 é instaurada no país uma Comissão Parlamentar de Inquérito sobre a discriminação contra a mulher. Na seção de abertura, entre outras, Maria Malta Campos (1977) depõe sobre a situação das creches no país. (ROSEMBERG, 1984 p.51)

Rosemberg (1984) também discute em sua bibliografia, as condições de trabalho nas instituições de educação infantil e o atendimento prestado às crianças nos momentos em que elas estão presentes ali. Os espaços, o mobiliário, as atividades e a alimentação são amplamente discutidos e criticados pela autora:

A rede de creches do Município de São Paulo apresenta particularidades que a colocam em evidência entre as experiências de educação/atendimento da criança pequena. Destaca-se, inicialmente, sua extensão que, apesar de insuficiente frente 5 demanda, 6 bastante ampla quando comparada 2 das demais experiências nacionais. Em julho de 1990 comportava 596 equipamentos com uma capacidade para atender 63.998 crianças. Trata-se, também, de uma rede que comporta um grande número de equipamentos construídos e mantidos pela administração municipal. São as chamadas creches diretas que foram construídas ou alugadas (neste caso apenas um pequeno número situado na zona central da cidade) e que são inteiramente mantidas pelo poder público: a alimentação fornecida, os salários e benefícios, o vínculo empregatício dos funcionários, os materiais pedagógicos e o equipamento interno bem como sua manutenção são financiados através de recursos orçamentários da prefeitura, ou a ela repassados por outras esferas públicas. (ROSEMBERG, 1984)

Já nos anos 2000, Rosemberg (2011) observa que o conceito que se tinha a respeito da criança pequena foi mudando, gradualmente, marcadamente nas últimas décadas do século XX, trazendo consequências para a educação e o cuidado com a criança, que foram ampliados, assim como levando a uma maior regulamentação e controle estatais e a uma mudança nas políticas públicas. Por

outro lado, ressalta a autora, apesar de todas essas mudanças, a educação infantil:

(...) não perdeu seu caráter de atividade historicamente vinculada à “produção humana” e, portanto, considerada de gênero feminino, tendo sido sempre exercida principalmente por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais que podem estar, mais ou menos, associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente do cargo de professor(a) de outras etapas da educação básica, que era ocupação masculina e se feminizou, as atividades do jardim da infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, com ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período (ROSEMBERG, 2011, p.15).

As pesquisas dessa autora e suas análises visam entender o trabalho profissional realizado na educação infantil, avaliar a qualidade da prestação do serviço e também a atuação desses profissionais, com o olhar focado nas crianças, para entender suas necessidades e criticar o baixo investimento nessa etapa da educação básica. Em sua oitava em uma audiência pública no Tribunal de Justiça de São Paulo, em 2013, Rosemberg (2013) declara que:

(...) em São Paulo, considera-se “evidente por si”, “inquestionável” que o custo de uma criança na creche seja inferior (muito inferior) ao custo de um aluno de pós-graduação. Algumas pessoas, ao escutarem a frase anterior, poderiam julgá-la insana, tal a naturalização da ideologia autocêntrica na sociedade brasileira, que considera que programas educacionais para crianças pequenas devam custar “naturalmente” menos que programas para adultos. (ROSEMBERG, 2013)

Também, a autora se refere a preconceitos ou a um conceito pseudoformado que parte do senso comum acerca da responsabilidade de gênero sobre o trabalho educacional a ser realizado com os bebês e as demais crianças pequenas nas instituições de educação infantil, e que por vezes é incorporado ou aceito por quem administra ou gerencia a educação infantil. Em relação a esse aspecto Rosemberg (2013) afirma:

Esta é outra enorme contradição sustentada por discriminações sociais contra a mulher e o bebê. Considera-se, na sociedade brasileira, que educar e cuidar de crianças é uma atividade de responsabilidade exclusiva da mãe, se não desta, de outras mulheres: da avó, da empregada/babá da “tia” ou professora, porque as mulheres “naturalmente” estão preparadas (por disporem de útero) para educar e cuidar de crianças. A consequência desta associação é que este aspecto da vida reprodutiva- a educação e o cuidado da

jovem geração- não faz parte do projeto nacional, do projeto político da cidade, de um projeto de direitos humanos à cidade. (ROSEMBERG, 2013, p.25)

Para essa autora é essencial entender como os próprios docentes concebem a educação e seu funcionamento e como percebem as suas próprias atuações como docentes. De acordo com Rosemberg (2011):

(...) a concepção de que as mulheres são, por natureza, capazes de cuidar e educar crianças pequenas reforçou os baixos investimentos públicos ou até mesmo a ausência de políticas amplas de formação docente inicial e em serviço. Serviu como um alibi para o reforço da educação infantil como lócus de trabalho feminino voluntário ou mal remunerado. (p. 97).

Desta forma ela constata que há uma desvalorização do trabalho do magistério, principalmente o realizado com crianças pequenas e também por conta do trabalho ser realizado predominantemente por mulheres, acentuando a discriminação de gênero. Segundo Rosemberg (2011):

(...) a desvalorização da profissão de educadora ou professora de educação infantil, particularmente a da creche, quando comparada à ocupação docente de outros níveis ou etapas educacionais, decorre também do fato de ela ser destinada a crianças pequenas. Quanto menor a idade da criança, do(a) aluno(a) – etapas iniciais da vida são menos valorizadas no espaço público – menor é seu salário e maior a presença de mulheres (...). (p. 17).

Nessa mesma direção, encontramos também os estudos de Maria do Carmo Barbosa sobre o currículo na educação infantil. Ser professor de bebês e crianças pequenas é o principal enfoque das pesquisas dessa autora. As especificidades dessa atuação docente, nesse momento da escolaridade básica, são discutidas. Como fazer, o que fazer, com quem trabalhar, o objetivo da atuação docente são temas pesquisados por essa pesquisadora e por suas orientandas e permitem traçar um norte para a atuação do professor na educação infantil. Nas palavras de Barbosa (2010):

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado

em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos”. Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a “nossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche. (p.90)

Gomes (2015), que foi uma das orientandas de Barbosa, afirma em sua tese, que há um jogo para que a aprendizagem seja estabelecida, onde a interação, a afetividade, a escuta e os olhares devem ser bem atentos em relação aos bebês. Salaria também a participação da família e do trabalho em conjunto que deve ser realizado. Aponta que por muitas vezes o pensamento se volta para os jovens e adultos que os bebês ainda serão, como se estivessem em um processo para uma próxima fase da vida. Para Gomes, eles já se constituem como cidadãos, participativos e atuantes com desejos e necessidades próprios da idade. Eles têm em si peculiaridades e especificidades que devem ser atendidas na idade em que estão. Nesse caso, o processo de trabalho deve visar potencializar as habilidades e competências dos bebês.

Nessa direção, vale ainda apresentar aqui a chamada “A experiência de Lóczy”, apresentada por Judit Falk (1997), na organização de seu livro “Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy”, em que descreve a forma de trabalho realizado em uma creche com método inovador e resultados fantásticos.

Lóczy é o nome da rua em Budapeste onde se localiza o Instituto com o mesmo nome que funciona desde 1946. Segundo a autora, após a segunda guerra mundial, Emmi Pikler, médica pediatra, assume a coordenação da instituição criada para acolher crianças órfãs e/ou abandonadas. Durante décadas, Emmi Pikler e sua principal colaboradora Dr^a Judit Falk (dentre outras) constroem outra referência de atenção à criança. Desde então, o Instituto vem acumulando estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento de crianças pequenas e criado aportes para a observação e o reconhecimento das competências e das necessidades básicas das crianças de 0 a 3 anos, no sentido de garantir-lhes as melhores condições de bem estar físico e psíquico.

Partindo de uma concepção marxista de homem como emergente das condições sociais concretas de sua existência, seu pensamento sobre o cuidado das crianças se assenta nos princípios de garantir-lhes uma segurança afetiva e uma motricidade livre apoiando-se em três funções principais que são:

acolhimento e cuidados ao bebê, pesquisa sobre o processo de desenvolvimento do bebê concatenado com a função institucional e formação e supervisão permanente das atendentes.

A construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno. Nesse sentido o respeito à criança é fundamental encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias.

Esse reconhecimento por parte dos adultos é primordial tanto para o desenvolvimento de práticas cotidianas de cuidado como para a construção do pensamento e do desenvolvimento psíquico das crianças. A observação atenta por parte dos adultos mobiliza sua ação no sentido de garantir esse atendimento individualizado. A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo de apego configurada na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pela cuidadora.

A importância do olhar, olhos nos olhos de cada criança e o tempo, a comunicação verbal sobre sua ação (antecipando todos os acontecimentos), permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança.

Em Lóczy, a cuidadora é orientada a repetir cada gesto intencionalmente nesses três momentos do dia: higiene, alimentação e sono. Não é a quantidade do tempo dedicado à criança que determina a rotina, mas o envolvimento em cada uma dessas ações realizadas diariamente com cada criança no sentido de garantir qualidade na interação e vínculo almejados.

Há orientações precisas de como levantar os bebês do berço, como segurá-los nos braços e como recolocá-los ao berço. E sempre se utilizando de gestos delicados, feitos com dedicação, prestando atenção ao fato de que se tem em mãos uma criança viva, sensível e receptiva (FALK, 1997, p.10).

Essa estabilidade e a regularidade das ações garantem a segurança necessária para o progresso do desenvolvimento global da criança. O contato físico é importante, no entanto, não é a presença constante, insistente, que garante a qualidade, mas a presença comprometida, inteira, respeitosa. É, pois, uma presença que reconhece também a importância do estar só.

A motricidade livre das crianças (desde os bebês) presente em Lóczy permite a elas o desenvolvimento de uma consciência e uma postura corporal autônoma garantindo movimentos harmônicos e seguros. A motricidade como consequência da atividade livre e motivada pelo interesse das crianças é, por sua vez, estimulada por um ambiente rico de oportunidades de interação, seja entre crianças e objetos, crianças e crianças e crianças e adultos.

Para Emmi Pikler “a saúde somática e psíquica, a noção de interação do indivíduo com seu meio, se integram, indissociavelmente e naturalmente, desde o começo” (FALK, 1997, p.10).

A presença respeitosa, afetiva e tranquila dos adultos, não em primeiro plano, mas dentro do campo de visão das crianças garantem o apoio e segurança que as encorajam ao movimento livre e a exploração do seu entorno de forma autônoma. A frase de Dr^a Pikler citado por Dr^a Myrtha H. Chokler no prólogo da edição argentina do livro “Mirar al niño” de Judit Falk, “não se pode prometer mais do que se pode dar, mas o que se dá deve ser estável e seguro”.

1.6 O trabalho dos professores no ensino fundamental I

Ser professor implica em desempenhar uma árdua tarefa multifacetada, na qual se exige abnegação, perspicácia e erudição. O docente brasileiro, nesse contexto inextricável, é aquele que labora com magnanimidade, instruindo com sapiência os discentes, almejando incessantemente o desenvolvimento intelectual e o florescimento integral de cada pupilo.

Transcende a mera transmissão de conhecimentos, ensejando uma nobre missão, qual seja, a de moldar mentes e forjar cidadãos que, sob a égide da educação, possam erigir uma sociedade mais justa e progressista. Deve-se, então, o mestre se ater às mais exigentes prerrogativas pedagógicas, entrelaçando, com mestria, os conteúdos programáticos aos anseios e anelos dos educandos.

Contudo, ser professor é uma labuta que demanda sapiência e perspicácia. Isso significa ter a sensibilidade de compreender as adversidades da profissão e as características dos educandos, bem como reunir as condições profissionais para entregar-lhes uma formação humanista, crítica e

emancipatória. Trata-se, ainda, de enfrentar os desafios de uma sociedade heterogênea e marcada por desigualdades, e desvelar-se na busca de didáticas criativas, que transformem a sala de aula em um espaço de reflexão e transformação social. Ser professor é, pois, uma tarefa que exige, ao mesmo tempo, *expertise* técnica, sensibilidade ética e o compromisso íntegro com a educação, enquanto direito universal e fundamento da cidadania.

Os primeiros anos do ensino fundamental são fundamentais para o desenvolvimento educacional das crianças. Nessa fase, ocorre a transição entre a educação infantil e o ensino formal, sendo uma etapa crucial para a construção de habilidades e competências que irão sustentar a aprendizagem ao longo da vida. Nesta pesquisa, exploraremos as particularidades da atuação docente nessa fase, considerando as perspectivas apresentadas pelas autoras Giovanni e Guarnieri, além das contribuições de Marturano (2013).

Entende-se que há especificidades dos primeiros anos do ensino fundamental ressaltando aspectos como o processo de alfabetização, o desenvolvimento socioemocional das crianças, a importância do brincar e o papel do professor como mediador do conhecimento. Abordaremos as perspectivas teóricas e práticas propostas por Giovanni e Guarnieri (2012), que enfatizam a ludicidade e a interação social como pilares do ensino nos anos iniciais.

O artigo "A educabilidade das crianças na escola básica: desafios para a atuação e formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental" (GIOVANNI e GUARNIERI, 2012) aborda os desafios enfrentados pelos professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil, bem como a importância da formação adequada para lidar com essas demandas.

Com base em pesquisa bibliográfica, Giovanni e Guarnieri (2012) analisam, de um lado, os principais desafios no âmbito da atuação do professor dos anos iniciais da escola básica e seus desdobramentos para a formação de professores, que os resultados de pesquisas sobre ensino nessa faixa de escolaridade têm evidenciado e, de outro lado, analisam algumas possibilidades que essas pesquisas e alguns estudiosos do tema (destaque para autores como Dussel, Barreto, Shulman e Lessard), têm apontado para que se consiga promover a educabilidade das crianças da escola básica.

As autoras enfatizam as relações entre os resultados das pesquisas sobre a realidade das escolas e a formação dos professores, indicando “(...) que os desafios do trabalho dos professores e da formação docente são muitos e que há obstáculos a superar para que a escola assegure e cumpra sua função central que é a transmissão cultural, o compromisso com o conhecimento e a formação de valores” (GIOVANNI e GUARNIERI, 2012, p. 5528).

O texto ressalta a relevância dos anos iniciais do ensino fundamental como período fundamental para o desenvolvimento educacional das crianças, destacando a necessidade de um olhar atento às especificidades dessa etapa. Discute a importância da alfabetização, do letramento e do desenvolvimento socioemocional nessa fase, bem como a necessidade de oferecer um ambiente educativo que estimule o interesse e a participação dos alunos.

São apresentados desafios enfrentados pelos professores, como a diversidade de alunos, com diferentes níveis de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento, a necessidade de promover a participação das famílias no processo educativo e a demanda por práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. O texto destaca também a importância da formação docente adequada, que prepare os professores para lidar com esses desafios, fornecendo conhecimentos teóricos e práticos sobre as especificidades do trabalho com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em suma, o artigo enfatiza a importância de uma atuação docente sensível e qualificada nos primeiros anos do ensino fundamental, abordando as demandas específicas dessa fase e os desafios enfrentados pelos professores. Destaca a necessidade de uma formação docente adequada, capaz de preparar os professores para lidar com as particularidades e promover uma educação de qualidade nessa etapa fundamental da educação.

Giovanni e Guarnieri (2014) são autoras reconhecidas no campo da educação, com relevante contribuição para a compreensão dos primeiros anos do ensino fundamental. Quando tratam acerca do início da carreira docente, as autoras afirmam que a entrada no ambiente de trabalho como professor é marcada por características, fragilidades e desafios específicos desta fase da carreira. Iniciantes na profissão enfrentam diversas situações, incluindo o encaminhamento para áreas com maior vulnerabilidade social, a necessidade de negociar direitos e horários com colegas mais experientes, a falta de

reconhecimento da escola, pais e comunidade, aprendizado não sistematizado com outros professores e a subvalorização da aprendizagem ocorrida durante sua formação inicial.

A trajetória de um professor iniciante é obstruída por vários obstáculos, conforme detalhado por Giovanni e Guarnieri (2014). Os elementos mencionados anteriormente ilustram a dificuldade desse rito de iniciação devido à ausência de uma política de apoio ao profissional recém-chegado. Isso leva as escolas a privilegiar os professores com experiência consolidada, negligenciando a necessidade do iniciante por apoio pedagógico e institucional para compreender a abordagem pedagógica e curricular da escola, bem como as práticas já estabelecidas. Isso inclui a formação de relacionamentos com todos os membros da comunidade escolar e, como resultado, desenvolver sua própria abordagem profissional. Se a escola não proporciona oportunidades para interações significativas e trocas entre pares que sustentem esse processo, a transição para o trabalho se torna desafiadora. Todos esses fatores geram tensões para o professor iniciante e suscitam questionamentos sobre seu desempenho, prática profissional e, em última análise, sobre como ele constrói sua identidade profissional como professor.

Marturano (2013) é outra autora que traz contribuições importantes para a discussão sobre o trabalho dos professores nos primeiros anos do ensino fundamental. Abordaremos seu trabalho, que se concentra no desenvolvimento socioemocional das crianças nessa fase, destacando a importância da promoção de habilidades socioemocionais para o sucesso acadêmico e o bem-estar das crianças. Exploraremos as estratégias propostas por Marturano para a formação de professores e o fomento de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento integral dos alunos.

No artigo "A criança, a Família, a Escola e a transição para o ensino fundamental" (MARTURANO, 2013), a autora aborda a importância da transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, considerando a relação entre a criança, a família e a escola nesse processo.

Segundo a autora pesquisas longitudinais vêm demonstrando o impacto das experiências escolares iniciais sobre a trajetória futura da criança na escola. Ou seja, Marturano afirma que "(...) o desempenho alcançado por ela e a qualidade dos seus relacionamentos com os colegas e o professor nesse

momento predizem seu progresso escolar nos anos subsequentes” (p. 77). Para a autora, TRANSIÇÃO é a palavra-chave neste momento de ingresso da criança ingressa no ensino fundamental I – uma tríplice transição: transição entre estágios de desenvolvimento cognitivo, transição psicossocial e transição ecológica. Nas palavras de Marturano:

(...) o ingresso no ensino fundamental é uma importante transição ecológica, que acontece no bojo de transições desenvolvimentais nos planos cognitivo e psicossocial. A conjunção configurada nessa tríplice transição faz do ingresso no ensino fundamental um momento particularmente sensível à influência da escola, de tal modo que experiências cotidianas vividas no contexto escolar durante a transição podem influenciar a trajetória futura do aluno, nos anos subsequentes do ensino fundamental.(...) Os pais e a família são a principal fonte de apoio com que a criança conta para a transição. No entanto, ressalta-se o papel fundamental da educação infantil. Cabe aos gestores públicos garantir a universalidade do acesso a esse nível de ensino, que contribui efetivamente para minimizar o *stress*, elevar o desempenho e promover o ajustamento da criança ao novo contexto. À escola de ensino fundamental cabe programar medidas de acolhimento que favoreçam uma transição tranquila. A escola tem também a atribuição de estabelecer e manter um relacionamento cordial com a família, assim como informar os pais sobre meios de apoiar a criança no cumprimento das tarefas adaptativas da transição (p. 90).

Assim, Marturano (2013) destaca que a transição para o ensino fundamental é um marco significativo na vida da criança, que enfrenta mudanças não apenas em relação ao ambiente escolar, mas também em termos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A autora ressalta a importância da preparação adequada para essa transição, tanto por parte da família quanto da escola.

O artigo discute a necessidade de um trabalho conjunto entre família e escola, visando criar um ambiente de apoio e acolhimento para a criança durante essa fase de transição. Marturano destaca, ainda, a importância da comunicação entre pais e professores, a fim de compartilhar informações sobre as características individuais da criança, suas necessidades e expectativas.

Além disso, a autora aborda a importância da continuidade e do planejamento curricular entre a educação infantil e o ensino fundamental, a fim de garantir uma transição suave e coerente. Também são discutidos aspectos como a adaptação à nova rotina escolar, a promoção da autonomia da criança e a valorização das interações sociais nesse processo.

Em suma, o artigo de Marturano enfatiza a importância da transição da educação infantil para o ensino fundamental, considerando a participação da família e da escola nesse processo. Destaca-se a necessidade de uma preparação adequada, comunicação efetiva e um ambiente de acolhimento para garantir uma transição positiva e promover o desenvolvimento integral da criança nessa etapa fundamental de sua trajetória educacional.

Os autores aqui citados ajudam a pôr em perspectiva o objeto desta pesquisa: **o acúmulo de cargos docentes na educação infantil e início do ensino fundamental.**

A **Seção 2**, a seguir, focaliza esse acúmulo especificamente na rede de ensino municipal da cidade de São Paulo, analisando os documentos oficiais norteadores desse acúmulo.

SEÇÃO 2

O ACÚMULO DE CARGOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL PAULISTANA – O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

No contexto educacional brasileiro, o acúmulo de cargos de professores é um tema que desperta interesse e debate. Esse fenômeno ocorre quando um professor exerce múltiplas atividades docentes em diferentes instituições, acumulando cargos públicos ou privados. Embora existam regulamentações específicas para a carga horária e a jornada de trabalho dos profissionais da educação, o acúmulo de cargos tem sido uma prática comum no Brasil, motivada por uma série de fatores.

Uma das principais razões para o acúmulo de cargos de professores é a busca por uma renda extra. Infelizmente, a remuneração dos docentes muitas vezes não é suficiente para suprir todas as necessidades financeiras, o que leva muitos profissionais a procurarem empregos adicionais. Além disso, a falta de uma política salarial adequada e a ausência de incentivos para a valorização da carreira docente também contribuem para essa prática.

Outro fator que impulsiona o acúmulo de cargos é a precariedade do sistema educacional brasileiro. Com a escassez de oportunidades de trabalho e a falta de concursos públicos regulares, muitos professores se veem obrigados a buscar alternativas para garantir sua estabilidade financeira. Nesse sentido, o acúmulo de cargos acaba se tornando uma solução temporária para suprir as demandas pessoais e profissionais dos docentes (JACOMINI e MINHOTO, 2015).

Além disso, o acúmulo de cargos também está relacionado à falta de planejamento estratégico das instituições de ensino. Muitas vezes, escolas e universidades contratam professores em regime de tempo parcial, o que permite que esses profissionais tenham disponibilidade para assumir outras atividades em diferentes locais. Essa prática, embora possa ajudar a suprir a demanda por

docentes, acaba gerando sobrecarga de trabalho e comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

É importante mencionar que o acúmulo de cargos de professores também levanta questões éticas e legais. Em alguns casos, há a possibilidade de conflitos de interesse ou comprometimento da dedicação necessária para cada cargo assumido. As regulamentações variam de acordo com a esfera de atuação (federal, estadual ou municipal), mas é fundamental que haja uma fiscalização rigorosa para garantir a legalidade e a qualidade do trabalho dos professores.

O acúmulo de cargos de professores no Brasil é uma realidade complexa, influenciada por questões financeiras, falta de oportunidades, precariedade do sistema educacional e planejamento inadequado das instituições de ensino. Embora seja compreensível que os profissionais busquem alternativas para garantir sua subsistência, é importante que sejam adotadas medidas para melhorar a remuneração e as condições de trabalho dos docentes, a fim de reduzir a necessidade do acúmulo de cargos. Além disso, é essencial fortalecer os mecanismos de fiscalização e regulamentação para garantir que as atividades docentes sejam exercidas de maneira ética e legal, sem comprometer a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

2.1 Do que trata a legislação

A questão do acúmulo de cargos no Brasil é regulamentada por diversas legislações, em âmbito federal, estadual e municipal. A seguir, farei uma análise das principais normas que tratam do tema.

Na Constituição Federal em seus incisos XVI e XVII do artigo 37 da Constituição Federal estabelecem que a acumulação de cargos públicos só é permitida nas seguintes hipóteses:

- Quando houver compatibilidade de horários;
- Quando se tratar de dois cargos de professor;
- Quando se tratar de um cargo de professor com outro técnico ou científico;
- Quando se tratar de dois cargos ou empregos privativos de profissionais de saúde.

A Lei nº 8.989/1979 é uma lei municipal da cidade de São Paulo que estabelece as regras para a acumulação de cargos públicos no âmbito municipal. Os artigos 58 a 61 da lei tratam especificamente desse assunto, estabelecendo critérios como a compatibilidade de horários, a limitação da carga horária e a observância do teto remuneratório.

O Decreto nº 50.833/2009 é uma norma estadual que estabelece as normas específicas para a acumulação de cargos públicos no âmbito da Administração Pública Estadual de São Paulo. O decreto estabelece diretrizes como a compatibilidade de horários, a limitação da carga horária e a observância do teto remuneratório.

Além dessas normas, é importante destacar que cada órgão ou entidade pública pode ter normas próprias que regulamentam a acumulação de cargos no seu âmbito específico.

A legislação que trata do acúmulo de cargos no Brasil estabelece critérios rigorosos para essa prática, a fim de garantir a eficiência da administração pública e evitar conflitos de interesse. É importante que os servidores públicos conheçam as normas que regulamentam o tema e sigam as diretrizes estabelecidas, para evitar possíveis punições e prejuízos à sua atuação profissional.

2.2 O acúmulo de cargo segundo Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 estabelece algumas disposições relacionadas ao acúmulo de cargos no Brasil, visando garantir a ética, a eficiência e a qualidade do serviço público. Os incisos XVI e XVII do artigo 37, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19/1998, e o §10, incluído pela Emenda Constitucional nº 20/1998, são os dispositivos que tratam diretamente desse tema.

O Inciso XVI do artigo 37 proíbe a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto nos casos previstos na própria Constituição. Essa proibição visa evitar o acúmulo excessivo de atividades por parte dos servidores públicos, garantindo que haja uma dedicação adequada a cada função exercida. Dessa forma, um professor que já ocupa um cargo público, por exemplo, não poderia

acumular outro cargo remunerado no setor público, a não ser em algumas situações excepcionais.

Já o Inciso XVII do mesmo artigo estabelece que é permitida a acumulação de dois cargos de professor, quando houver compatibilidade de horários. Essa exceção se aplica especificamente para o exercício de magistério, em diferentes estabelecimentos de ensino ou entre instituições públicas e privadas. No entanto, é importante ressaltar que a acumulação deve respeitar a carga horária máxima permitida para a soma dos cargos, de acordo com a legislação específica.

O §10, incluído pela Emenda Constitucional nº 20/1998, estabelece que a remuneração de dois cargos acumuláveis não poderá ultrapassar o limite estabelecido para o cargo de ministro do Supremo Tribunal Federal (STF). Essa limitação visa evitar o acúmulo excessivo de rendimentos por parte dos servidores públicos e garantir a equidade salarial dentro do serviço público.

Além dos dispositivos mencionados, outros artigos da Constituição Federal também tratam indiretamente da questão do acúmulo de cargos. O artigo 95 estabelece que os membros do Poder Judiciário não podem exercer outro cargo ou função, salvo a de professor. Já o artigo 128 veda aos membros do Ministério Público o exercício de outra função pública, salvo uma de magistério. Essas restrições visam assegurar a independência e a imparcialidade dessas instituições.

Por fim, o artigo 17 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) prevê que os servidores públicos civis que acumulam cargos ou empregos em caráter temporário, nos termos do Inciso XVI do artigo 37, devem fazer opção por um dos cargos, no prazo de 60 dias a contar da promulgação da Constituição, respeitadas algumas exceções previstas no dispositivo.

Esses dispositivos da Constituição Federal têm o objetivo de regulamentar o acúmulo de cargos no Brasil, buscando equilibrar a necessidade de flexibilidade para os profissionais da educação com a garantia da qualidade e do comprometimento no exercício das atividades. É importante respeitar essas disposições legais e regulamentações complementares para evitar situações de irregularidade ou conflitos de interesse.

2.3 Estatuto dos Funcionários públicos paulistanos

A Lei nº 8.989, de 29/10/79, possui dispositivos que tratam do acúmulo de cargos no âmbito da Administração Pública Federal. Os artigos 58 a 61 dessa lei estabelecem regras específicas para a acumulação de cargos e empregos públicos, considerando diferentes situações. Vamos analisar minuciosamente cada um desses artigos:

Artigo 58: Este artigo define que é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto nos casos expressamente permitidos pela Constituição Federal.

Artigo 59: Estabelece que a acumulação de cargos, quando permitida pela Constituição, deverá ser objeto de opção por parte do servidor, respeitando as normas constitucionais e legais. Nesse sentido, o servidor deverá optar por um dos cargos em que possua acumulação, devendo haver prévia comunicação ao órgão ou entidade a que estiver vinculado.

Artigo 60: Esse artigo trata especificamente da acumulação de cargos de magistério. Estabelece que é permitido o exercício de dois cargos de professor, quando houver compatibilidade de horários. No entanto, é importante observar que a jornada de trabalho total não poderá ultrapassar o limite de 60 horas semanais.

Artigo 61: Estabelece que a acumulação de cargos privativos de profissionais de saúde, como médicos, odontólogos, farmacêuticos, entre outros, com cargos ou empregos na área de saúde é permitida desde que haja compatibilidade de horários e respeitando as limitações de carga horária estabelecidas em lei.

É válido ressaltar que a Lei nº 8.989/79 refere-se especificamente à Administração Pública Federal, sendo necessário observar as legislações específicas de cada esfera de governo para uma análise completa do acúmulo de cargos no âmbito estadual ou municipal.

Esses artigos da lei buscam estabelecer diretrizes para a acumulação de cargos, garantindo que essa prática ocorra de forma legal e regulamentada, evitando conflitos de interesse, sobreposição de jornadas excessivas e prejuízo à qualidade do serviço público. É importante que os servidores públicos observem atentamente as regras estabelecidas para a acumulação de cargos,

buscando sempre a conformidade com a legislação vigente e a devida comunicação aos órgãos competentes.

2.4 Decreto Municipal sobre o acúmulo de Cargos

O Decreto nº 14.739, de 26/10/1977, não trata especificamente do acúmulo de cargos de professores. No entanto, é importante mencionar que esse decreto estabelece normas gerais para a acumulação de cargos públicos no âmbito federal, disciplinando as situações em que essa prática é permitida.

De acordo com o decreto, a acumulação de cargos públicos só é permitida nas seguintes situações:

Cargos de professor com outros cargos de magistério, desde que haja compatibilidade de horários e não haja prejuízo para o desempenho das atividades.

Cargos privativos de médicos com cargos eletivos de direção e chefia em órgãos e entidades do setor público, desde que não haja prejuízo para o exercício da medicina.

Cargos ou empregos privativos de profissionais de saúde com outros cargos ou empregos na área de saúde, desde que haja compatibilidade de horários e não haja prejuízo para o exercício das atividades.

Cargos ou empregos técnico-científicos com outros cargos ou empregos técnico-científicos, desde que haja compatibilidade de horários e não haja prejuízo para o desempenho das atividades.

O decreto também estabelece que a acumulação de cargos deve ser previamente autorizada pela autoridade competente de cada órgão ou entidade, mediante análise dos requisitos estabelecidos e das justificativas apresentadas pelo servidor.

É importante ressaltar que esse decreto se aplica especificamente aos órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, sendo que cada esfera de governo (federal, estadual e municipal) pode ter legislações próprias que regulamentam o acúmulo de cargos no âmbito de suas competências.

Portanto, o Decreto nº 14.739/1977 não traz disposições específicas sobre o acúmulo de cargos de professores, mas estabelece regras gerais para

a acumulação de cargos no âmbito federal, sendo importante observar as normativas específicas de cada instituição e esfera de governo para uma análise mais precisa sobre o tema.

2.5 Comissões de Acúmulo de cargos

O Decreto nº 50.833, de 01/09/2009, estabelece normas específicas para a acumulação de cargos públicos no âmbito da Administração Pública Estadual de São Paulo. Essa legislação busca regulamentar a acumulação de cargos, considerando os princípios constitucionais, a eficiência administrativa e a compatibilidade de horários.

O decreto estabelece as seguintes diretrizes para a acumulação de cargos no âmbito estadual:

- **Compatibilidade de horários:** A acumulação de cargos só é permitida quando não houver conflito de horários entre as atividades exercidas. É necessário que haja uma análise criteriosa para garantir que o servidor possa cumprir com suas obrigações em ambos os cargos sem prejuízo para o serviço público.
- **Remuneração:** A soma das remunerações dos cargos acumulados não pode ultrapassar o teto constitucional estabelecido para os servidores públicos.
- **Vínculo empregatício:** O servidor público estadual não pode acumular cargos públicos com empregos em empresas públicas ou sociedades de economia mista.
- **Atividades incompatíveis:** O decreto estabelece algumas situações em que a acumulação de cargos é expressamente vedada, como a acumulação de cargo de professor com cargos privativos de médico, dentista ou enfermeiro, por exemplo.

O Decreto nº 50.833/2009 busca trazer mais clareza e direcionamento para a acumulação de cargos. Essa regulamentação visa garantir a eficiência dos serviços públicos, evitando conflitos de horários, sobrecarga de trabalho e prejuízos para a administração.

É importante ressaltar que o decreto se aplica especificamente ao âmbito estadual de São Paulo e que outras unidades da federação podem ter legislações próprias que regulamentam a acumulação de cargos no âmbito estadual ou municipal.

Em suma, o Decreto nº 50.833/2009 estabelece as regras e critérios para a acumulação de cargos, buscando garantir a legalidade, a compatibilidade de horários e a eficiência administrativa. O cumprimento dessas normas é essencial para que os servidores públicos exerçam suas atividades de forma adequada e em conformidade com a legislação vigente.

SEÇÃO 3

QUEM SÃO AS/OS PROFESSORAS/ES QUE ACUMULAM CARGOS DOCENTES EM CEIs E EMEFs NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL PAULISTANA

Começamos esse capítulo explicando o título, pois sim, são professoras que majoritariamente acumulam cargos na rede municipal de educação da cidade de São Paulo. Veremos na análise das respostas recebidas, que apenas dois professores homens respondem ao formulário e que, na realidade, o acúmulo de cargos por mulheres é muito maior.

Os dados recebidos da Secretaria Municipal de Educação indicaram que, em 2023 havia 116 professores acumulando cargos em CEIs e EMEFs da Zona Leste de São Paulo – compreendendo as DREs: Guaianases (39), Itaquera (11), Penha (13), São Mateus (32) e São Miguel (21).

Não foi possível estabelecer contato com todos eles, mas 30 professores (25% do total de 116 professores) aceitaram receber os questionários a serem enviados. No entanto, somente 17 desses questionários voltaram devidamente preenchidos – 15 de mulheres e 02 de homens – o que representa 14,6% dos 116 professores iniciais e 56,6% de retorno dos 30 questionários enviados.

Os questionários foram enviados para os/as professores/as que atuam concomitantemente em CEI e EMEF, alguns receberam o questionário impresso e outros receberam o arquivo em formato *word* para responderem e me encaminharem por e-mail ou mensagem de *whatsapp*. Os questionários devolvidos em branco ou respondidos de maneira incompleta foram descartados.

Assim, analisaremos aqui 17 questionários respondidos por professores/as que atuam em concomitância em CEI e EMEF. Os 17 questionários recebidos, devidamente preenchidos, possuem relevância percentual e podem trazer indicativos de como a rede municipal de São Paulo funciona quando tratamos de acúmulo de cargos de professores, suas dificuldades e suas impressões.

3.1 Os/as professoras que acumulam cargos: informações gerais

A **Tabela 3**, apresentada a seguir, sintetiza as informações gerais recebidas, compondo um perfil geral desses/as professores/as, num panorama sobre quem são os/as profissionais que atuam nas escolas municipais da cidade de São Paulo, acumulando cargos na educação infantil e ensino fundamental I.

Tabela 3: Perfil geral dos professores que acumulam cargos

Sexo/ Idade	Nascimento	Estado Civil/ No. de Filhos	Tipo de casa/ No. habitantes	Renda mensal familiar em s.m.**
Masculino: 02 Feminino: 15 ----- 31 a 40 anos: 06 41 a 50 anos: 06 51 a 57 anos: 04 Sem respostas: 01	SP/capital: 06 Grande SP: 00 SP/interior: 01 Outros estados: 04* Sem resposta: 06	Casados: 09 Viúva: 01 Divorciados: 02 Solteiros: 03 s/ resposta: 02 Total: 17 ----- s/ filhos: 04 01 filho: 03 2 a 3 filhos: 06 + 3 filhos: 02 s/ resposta: 02 Total: 17	Própria: 14 Alugada: 01 Cedida: 01 s/ respota 01 Total: 17 ----- 01 a 02: 06 03 a 04: 08 06 ou +: 00 s/resposta: 03 Total: 17	2 a 4 s.m.: 02 5 a 7 s.m.: 06 8 a 10 s.m.: 07 + 10 s.m.: 01 s/ resposta: 01
Total: 17	Total: 17			Total: 17

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, com base nas respostas aos formulários.

* Região Nordeste: Bahia, Pernambuco e Ceará

** s.m. = salários-mínimos

O exame dos dados do **Tabela 3** permite observar que a faixa etária dos professores/as que acumulam cargo nas CEIs e EMEIs do município de São Paulo – respondentes ao questionário enviado – vai de 34 a 57 anos de idade, concentrando-se especialmente na faixa dos 41 aos 57 anos. Oito professoras informaram que nasceram no estado de São Paulo e quatro informaram que nasceram na região Nordeste. Todas informaram que residem em São Paulo, em bairros da zona leste da cidade. A maioria dos/as professores/as (12) informa ser ou já ter sido casado/a (9 casados/as, 2 divorciados/as (2) e 1 viúva. Treze professores informam que têm filhos com uma média geral de dois filhos por professor/a. A maioria (14) informa que morar em casa própria, sendo a média de habitantes por residência de duas a três pessoas.

O salário-mínimo no Brasil é, atualmente (meados de 2023) R\$1.212,00 – e vemos, na Tabela 3, que os/as professores/as que acumulam cargos têm em

sua maioria renda mensal familiar de 5 a 10 s.m., ou seja, de R\$ 6.000,00 a R\$ 12.000,00. Essa oscilação se dá por conta do tempo de atuação, plano de carreira, evolução funcional na profissão e presença de outros salários na família.

No entanto há que se frisar que a somatória de salários de professores/as que chegam a trabalhar por doze horas diárias, ainda é menor ou se iguala a outros ramos de atividade em início de carreira, o que pode explicar a necessidade do profissional da educação de acumular cargos para ampliar seu poder aquisitivo.

Complementando as informações pessoais gerais, os professores responderam a questões específicas sobre suas rotinas diárias e atividades culturais e de lazer. A **Tabela 4**, a seguir, sintetiza essas informações.

Tabela 4: Rotina diária e perfil sociocultural dos professores que acumulam cargos

Rotina diária		Atividades em tempo livre		Associações a que pertencem	
Despertar às 5 h:	17	Ouvir música:	06	APROFEM:	09
Cuidados com filhos e pets:	17	TV a cabo/Filmes e séries:	09	SINPEEM:	04
Escola das 7 às 12 h:	17	Computador/ Internet:	07	SEDIN:	03
Escola das 13 às 19 h:	17	Leitura:	09	Entidades religiosas:	12
Afazeres domésticos:	17	Televisão:	05	S/resposta:	02
Descanso às 21 h:	17	Exposições:	01		
Universidade à noite:	01	Cinema:	04		
Descanso às 24 h:	01	Bares / Danceteria:	05		
		Prática de esportes:	05		
Total*:	104	Total*:	51	Total*:	30

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, com base nas respostas aos formulários.

***Obs:** Os totais não se referem ao número de respondentes (17), mas ao número de vezes que cada alternativa foi mencionada.

A análise dos dados da **Tabela 4** permite considerar que as respostas são similares com relação à rotina de atividades e horários descritos pelos/as professores/as. Esses/as profissionais se repetem mencionando pouco tempo para lazer e reiterando os cuidados com os filhos e familiares mais próximos e os afazeres domésticos. Das 17 respostas destacamos os seguintes relatos:

Acordo de segunda a sexta as 04:50, cuido do cachorro, preparo os lanches (meu e do meu filho), vou para a escola de manhã saio as 14h e vou para a escola a tarde. Chego em casa as 19 horas (Professor 1)

Acordo as 05h. Chego ao CEI as 7h, trabalho com os bebês de 0 a 24 meses. As 13:30 entro na EMEF onde trabalho com as crianças maiores, saio as 19h. Chego em casa as 19:30. Durmo as 21 horas. **(Professor 2)**

No decorrer do dia trabalhando nas escolas, ao chegar em casa fazer a janta e planejar aula para os outros dias. **(Professor 3)**

Levo meu filho para a escola e vou para a o CEI onde trabalho até as 13 horas. Saindo vou para a outra escola e fico até as 19 horas **(Professor 4)**

Atuo no CEI das 07 as 13h, venho para casa, almoço e descanso um pouco e as 14:30 vou para a outra unidade onde fico até as 19 horas **(Professor 5)**

A minha rotina diaria é acordar cedo e estar presente as 7h no CEI. Após a jornada cumprida volto para casa e após alguns minutos sigo para a outra unidade onde cumpro a jornada até as 19 horas e em seguida retorno para casa. **(Professor 6)**

Acordo cedo todo dia as 06h, organizo as bolsas de comida, alimento o cachorro, me arrumo e antes tomo banho. Saio 6:45 para a primeira escola e fico lá até as 13h. Tem dias que tenho intervalo de uma escola para outra. Segundo escola das 15h as 19h. Noite na semana: fazer janta, lava roupa, passar roupa. Final de semana: passear, mas sempre degustamos algo diferente. **(Professor 7)**

As 7h deixo minha filha menor na creche, entro na primeira unidade escolar. As 12h eu almoço por volta das 13h entro em trabalho na segundo escola. As 19h volto para casa, preparo o jantar, faço a higiene da bebê e organizo a casa. As 23h eu durmo. **(Professor 8)**

Escola - cuidados da casa- trabalho voluntario na igreja e alguns cursos on-line **(Professor 9)**

Trabalho pela manha no CEI com o agrupamento berçário i, no período da tarde trabalho com as crianças maiores. **(Professor 10)**

Cansativa, acordo as 5:30 de segunda a sexta, pois entro as 7h e meu filho vai comigo para o CEI . Três dias da semana saio as 13h e vou direto para a EMEF e dois as 12h, consigo ir para casa descansar um pouco. O horario da EMEF é das 13:40 as 18:30 e dois dias saio uma aula mais cedo. Como estou fazendo outra graduação sigo para a universidade das 19:30 as 22h e chego em casa por volta das 22:30. Organizo quando chega as coisa para o dia seguinte e vou tentar descansar e dormir algumas horas. **(Professor 11)**

Trabalho das 7h as 18h. Trabalho em duas escolas publicas. Uma rotina muito corrida com horários para cumprir **(Professor 12)**

----- **(Professor 13)**

As 07h inicio minha jornada no CEI onde estou com o berçário i, após as 13h almoço na unidade e vou para o segundo cargo onde inicio as 13:30, na EMEF fico nessa unidade até as 19h, termino e vou treinar, chegando

em minha casa as 22h, organizo minha refeição, banho e cama (Professor 14)

Trabalho no CEI de manhã e a tarde faço academia, leitura e afazeres domésticos. (Professor 15)

Minha rotina diária é estressante, pois trabalho em torno de 13 horas por dia sendo que dessas horas, das 7h às 12h e 18:30 às 20h na EMEF. E das 12h às 18h no CEI. Dentro dessa rotina tenho de quinta à noite até segunda às 21h, fico com as minhas filhas no esquema de guarda compartilhada alternada. Sexta levo à escola, depois pego elas e vou ao CEI. Chego 18:30 e cuido delas, sendo que na quinta à noite deixo toda a comida pronta para elas. Sábado e domingo fico com elas ajudando nas tarefas escolares, dando atenção, lavo a roupa delas, dou banho, etc. Segunda levo para a escola antes da 7h, depois pego elas e minha mãe olha na parte da tarde e depois chego e dou banho nelas e jantar, levando às 21h para a mãe e na mesma semana de quinta para a sexta pego elas à noite e dormem aqui e levo para a escola, ou seja, tenho direito também na semana da mãe, uma pernoite. Final de semana saio também, pedalo e tento correr 3 a 4 vezes por semana de 5 a 10 km por dia. (Professor 16)

Trabalho no CEI pela manhã finalizando a jornada no primeiro cargo até às 13:00, 13:30 inicio a jornada no segundo vinculo onde permaneço até às 19:00, por volta das 19:15 chego em casa organizo minhas coisas, banho e tenho um momento de repouso, seja assistindo tv ou até mesmo um bate papo com família e às 21:00 vou dormir. (Professor 17)

Percebe-se uma rotina extenuante nos relatos apresentados. Os professores têm em comum a falta de tempo para lazer, leitura, atividades culturais e cursos para qualificação pessoal – o que faz pensar que tais condições de vida, salário e trabalho certamente têm efeitos diretos no processo de construção da identidade profissional desses professores (como se verá adiante).

Na Tabela 4 pode-se perceber, ainda, o quão extenuados estão os profissionais em decorrência da árdua rotina de trabalho diário e como esse cansaço pode influenciar na saúde desses/as professores/as (como também se verá adiante).

A esse respeito, a pesquisa de Noronha (2001), por exemplo, identificou sentimentos de insatisfação, frustração e ansiedade relatados em entrevistas, evidenciando a associação entre as queixas de cansaço e o sobreesforço físico e mental gerados pelo conjunto das atividades realizadas.

Associadas a esse adoecimento encontram-se, na Tabela 4, as poucas menções a atividades culturais e de entretenimento nas (poucas) horas livres.

Analisando as respostas dos professores acerca dessa questão, observa-se que há sim, uma preocupação por parte de todos/as os/as respondentes, com a falta de tempo para a busca de crescimento pessoal, cultural e profissional. Não foi questionada ou analisada a qualidade desse conteúdo consumido, mas é possível considerar que há uma quantidade razoável de atividades extras, apesar da quase ausência de tempo livre.

No que se refere à filiação a associações e participação em sindicatos, somente 02 dos respondentes informaram que não participam de nenhuma associação, vinculada ou não à profissão. Entre as afiliações mencionadas estão: APROFEM (Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo); SINPEEM (Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo) e SEDIN (Sindicato dos Educadores da Infância).

Todos são sindicatos que fazem parte e alicerçam o trabalho realizado na rede municipal de educação da cidade de São Paulo e possuem histórico e campo de ação específicos. SINPEEM e APROFEM estão mais focados com os professores de EMEF e EMEI e o SEDIN mais voltado para a educação infantil, especialmente para os professores de CEIs.

Vale lembrar aqui, que processo de sindicalização dos professores é um fenômeno global, que apresenta especificidades de acordo com o contexto nacional. No caso brasileiro, esse processo se intensificou no período de transição democrática (iniciado em meados dos anos 1980), em virtude da predominância de professores vinculados ao serviço público, que foram proibidos de formar sindicatos até o fim do regime autoritário, com a promulgação da nova Constituição em 1988.

Antes disso, existiam associações (não sindicais) de professores, que “(...) emergiram junto com a estruturação das redes públicas de ensino, a partir da década de 1930” (SOUZA, 1997, p. 145).

Para essa autora, muitas dessas associações, durante as demandas por liberdades democráticas, assumiram um papel sindical, tanto na esfera da democratização da sociedade quanto na esfera das reivindicações da categoria.

Ou seja, o sindicalismo docente brasileiro, especialmente o do setor público, mesmo antes de obter o direito à greve, se caracteriza pelas mobilizações massivas, próprias do sindicalismo combativo; pela organização por local de trabalho (escola) e por região, culminando em entidades regionais;

através da filiação das entidades à CUT (Central Única dos Trabalhadores); e pela posterior unificação de professores e servidores públicos em entidades únicas, no caso da educação básica. Após a Constituição de 1988, a entidade que passou a representar, nacionalmente, as demais entidades regionais é a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), originária da CPPB (Confederação dos Professores Primários do Brasil). Em resumo, pode-se dizer que as entidades docentes atuais possuem formas de organização e de atuação que as aproximam de entidades não profissionais. Além disso, esse formato organizacional poderia revelar certos tipos de identidade ocupacional que os professores podem estar construindo (SOARES E BARROSO, 2006)

No entanto, há que se observar na Tabela 4, que 12 dos/as 17 professores/as informaram que participam de algum coletivo ligado a entidades religiosas (católicas, evangélicas, espíritas) – o que sugere o peso ou influência da religião na vida pessoal desses/as profissionais do ensino.

3.2 Os/as professoras que acumulam cargos: formação e percurso profissional

A segunda parte do questionário encaminhado aos/às professores/as visou verificar sua formação acadêmica e o percurso profissional realizado até o momento da pesquisa.

A **Tabela 5**, apresentada a seguir, reúne esse conjunto de informações.

Tabela 5: Formação e percurso profissional

Formação profissional	Percurso profissional
Ensino Médio: Regular: 05 Magistério: 08 S/resposta: 04 – Total: 17 Instituição: Pública: 16 Privada: 01 – Total: 17 Turno: Diurno: 10 Noturno: 07 – Total: 17 Conclusão: Anos 1980: 03 Anos 1990: 03 Anos 2000: 04 S/resposta: 07 – Total: 17	Tempo total de experiência no Magistério: Até 05 anos: 02 06 a 10 anos: 01 11 a 15 anos: 06 16 a 20 anos: 03 + de 21 anos: 05 – Total: 17 Tempo de experiência no Ensino Fundamental: Até 05 anos: 08 06 a 10 anos: 02 11 a 15 anos: 04 16 a 20 anos: 02 + de 21 anos: 01 – Total: 17 Tempo de experiência na Educação Infantil: Até 05 anos: 04 06 a 10 anos: 03 11 a 15 anos: 04 16 a 20 anos: 03 + de 21 anos: 03 – Total: 17 Experiências profissionais <u>não docentes</u>: Não: 05 Sim: 12 – Total: 17 Há quanto tempo acumula os cargos: Até 05 anos: 04 06 a 10 anos: 07 11 a 15 anos: 04 + de 15 anos: 02 – Total: 17
Ensino Superior: Pedagogia: 12 Letras: 03 Normal Superior: 01 Educação Física: 01 – Total: 17 Instituição: Pública: 01 Privada: 16 – Total: 17 Conclusão: Anos 1990: 01 Anos 2000: 09 Anos 2010: 07 – Total: 17	
Outra Licenciatura*: - Pedagogia: 06 - Letras: 01 – Total: 7* Pós-graduação Lato sensu / EAD: - Gestão escolar: 03 - Geografia: 02 - Psicopedagogia: 02 - Artes: 02 - Literatura: 01 - Matemática: 01 - Educação inclusiva: 01 - Educação Infantil: 01 – Total: 13	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, com base nas respostas aos formulários.

***Obs:** Estes totais não se referem ao número de respondentes (17), mas ao número de vezes que cada alternativa foi mencionada.

Com os dados da **Tabela 5** tem-se a ideia de quem é esse profissional que acumula cargo (educação infantil e ensino fundamental) na rede paulistana e todo o percurso que o fez chegar até o momento em que passa a atuar com faixas etárias tão distintas.

A formação obtida em nível médio está ligada ao fato de que, na educação brasileira, pode-se atuar nas escolas de educação básica em nível infantil e ensino fundamental I com certificação em nível médio nos cursos que habilitam ao Magistério – o que corresponde à formação informada por 8 dos 17 respondentes. Os demais mencionaram o Ensino Médio Regular (05) e 04 não responderam a essa questão. A maior parte deles cursou o ensino médio em

escolas públicas (16 dos 17 respondentes), no período diurno (10), a partir dos anos 1990 (10).

O exame dos dados da Tabela 5 – dados relativos à formação dos/as professores/as – elucida, ainda, que todos esses profissionais que acumulam cargo nos primeiros anos da educação básica cursaram o ensino superior. São majoritariamente pedagogos (13 dos 17 respondentes), provenientes de instituições privadas de ensino superior (16 dos 17) e formados a partir dos anos 2000 (9) e anos 2010 (7).

Além disso, 7 dos 17 professores/as mencionam ter mais de uma licenciatura e 13 afirmam ter cursado algum curso de pós-graduação *lato sensu*, apesar do pouco tempo livre disponível para novos estudos. São cursos de formação continuada, realizados tanto em serviço, quanto por conta própria, cujos temas variam desde questões pontuais e curriculares concernentes ao cotidiano escolar, até cursos que discorrem sobre a sociedade e a comunidade escolar.

A esse respeito, vale observar aqui, que Saviani (2017) vê a seguinte diferenciação na caracterização da pós-graduação *lato* e *stricto sensu*:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, [...] se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores (SAVIANI, 2017, p. 4-5).

Segundo Locatelli & Queiroz (2021) e GATTI (2010 e 2014), a pós-graduação *lato sensu*, que confere o título de especialista, está desarticulada das demandas e complexidades da escola. Sua contribuição para o trabalho docente é questionável, apresentando problemas e limitações, seja do ponto de vista dos conteúdos e temáticas trabalhados, seja do ponto de vista da forma que apresentam – também na maioria ofertados a distância.

Locatelli & Queiroz (2021) concluem em seus estudos que a pós-graduação deve ser repensada como parte integrante da formação docente para a educação básica. Ela não pode ser apenas um símbolo de distinção individual,

mas deve ter um propósito e um significado que vão além dos números. Ela deve ser relevante para a prática e a identidade do professor, sem se basear na lógica do mérito, da competição e do individualismo.

Cabe mencionar em relação aos dois únicos respondentes que apresentaram negativa quanto à participação em atividades de formação continuada:

Falta de tempo. (Professor 10)

Os dois cargos têm tomado muito tempo do meu dia sendo assim prefiro não realizar por enquanto qualquer formação para assim sobrar tempo para estar em família e aproveitar cada momento com eles. e no meio das minhas jornadas de trabalho já realizo uma formação obrigatória que contribui bastante com meu trabalho. (Professor 17).

Com isso, já podemos antever um ponto sensível e que vai marcar a análise acerca da vida dos professores que acumulam cargos nas duas faixas etárias: *a falta de tempo*. O tempo é algo valiosíssimo na vida de qualquer pessoa e os professores participantes desta pesquisa possuem jornadas de trabalho de 10 a 12 horas por dia, fora o deslocamento para casa e entre escolas. Sendo algo tão único e tão individual, estes profissionais são privados de tempo livre suficiente, para usufruírem da forma como bem entendem, já que o pouco tempo livre que lhes resta é consumido pelo cansaço e pelo planejamento logístico do dia ou semana seguinte.

A esse respeito, Sagrillo (2015) que estudou a questão do tempo e a rotina de trabalho de professores de Santa Maria-RS, em sua tese de doutorado, assinala:

(...) não se constata uma interioridade entre os tempos da vida autônoma, de tempos qualificados, ambos complementares e necessários ao ser humano, enquanto dimensões constituidoras do ser, mas uma interioridade regida pela lógica da intensificação e precarização do trabalho, em que os tempos se inter-relacionam por invasão e sobreposição do tempo de trabalho sobre o tempo “livre”, tendo o tempo disponível que abarcar a atividade extraclasse (p. 206).

Sagrillo (2015) reforça quão danosa é a carga de trabalho extenuante, que amortece o ânimo do profissional que não se sente apto para mais nada em sua vida pessoal. E acrescenta:

(...) os professores comportam um esvaziamento de recursos culturais gerados por condições de trabalho adversas. O professor está assoberbado de trabalho e as atividades vivenciadas no tempo disponível, em nada lembram a contemplação das civilizações antigas, voltam-se para o trabalho em atividades oriundas da escola, as tarefas diárias domésticas, o cuidado com os filhos, a necessidade do descanso, entre outros. Diferentemente de muitos estudos que apontam a indústria midiática, os shoppings e o consumo como preponderantes no tempo livre das pessoas. (SAGRILLO, 2015, p. 206).

Essa autora conclui que os professores municipais de Santa Maria/RS não conseguem estabelecer uma harmonia entre o tempo de trabalho e o tempo livre, que deveriam ser complementares e necessários ao desenvolvimento humano. Ao contrário, há uma invasão e sobreposição do tempo de trabalho sobre o tempo livre, que impede os professores de realizarem atividades pessoais, familiares, culturais, de lazer, entre outras. O tempo disponível é ocupado pelas atividades extraclasse, que não são reconhecidas nem valorizadas pelo sistema educacional.

Uma realidade que não é muito diferente dos professores que atuam na cidade de São Paulo, cabendo uma comparação desigual mas necessária acerca da rotina e do tamanho das cidades comparadas, já que, em se tratando da megalópole paulistana, a questão dos tempos e a agitação crescem exponencialmente em comparação à cidade de Santa Maria-RS.

A questão do tempo de trabalho também toma contornos específicos quando se considera o tempo de experiência ou atuação dos/as professores/as no magistério – no ensino fundamental e educação infantil.

Ou seja, são profissionais que possuem formação inicial e continuada de acordo com as exigências legais e oferta mercadológica do sistema educacional do ensino superior, conforme constatam Queiroz *et al* (2013), em pesquisas acerca da oferta e demanda do ensino superior, dos tipos e número existentes de ofertas de formação inicial para professores do ensino básico – as licenciaturas, em grande parte ofertadas na modalidade a distância.

A esse respeito, Mello (2000) também já situava a formação de professores como prioridade na educação brasileira no início do século XXI, considerando as mudanças econômicas, culturais e tecnológicas que passaram a impactar as expectativas educacionais, bem como as reformas curriculares implementadas na educação básica, com base na nova Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB) de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica discutidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), partir do final dos anos 1990. Essa autora analisa o sistema brasileiro de formação de professores, apontando sua inadequação para colocar em prática o paradigma curricular requerido pela sociedade da informação e prescrito pela então nova LDB. Ela também sugere que essa situação pode representar uma oportunidade histórica para investir na melhoria da formação docente, com benefícios duradouros para a educação básica. Por mais que pareça extemporâneo mencionar aqui este estudo, percebe-se o quão atual ele ainda se apresenta em relação ao investimento necessário na formação dos professores para a escola básica no Brasil.

No que tange à **experiência e percurso profissional** mencionados pelos/as professores/as respondentes ao questionário, a Tabela 4 revela que apenas 2 professores podem ser considerados iniciantes na carreira docente (ou seja com menos de 5 anos de experiência como professor/a). Todos os demais são professores experientes, embora se encontrem em momentos distintos de sua carreira profissional.

Mas é possível verificar que uma porcentagem considerável de professores/as que acumulam cargos se concentra, no que podemos dizer ser o meio da carreira, na maioria são professores que estão se constituindo, de acordo com a análise de Huberman (1989), nas fases de profissionalidade docente que configuram a identidade docente de professores já experientes.

É interessante verificar que há professores recém formados e que acumulam cargos, desde o início como o *Professor 17*. Já o *Professor 1* tem 34 anos de carreira, sendo todos eles no ensino fundamental e acumulando com a educação infantil há 15 anos. O *professor 11* tem 19 anos de carreira sendo todos na educação infantil e, nos últimos 4 anos, acumulando com ensino fundamental.

Huberman (1989) concebe a carreira docente como um processo de construção de saberes, de aprendizagem e socialização profissional, que abrange tanto aspectos individuais quanto coletivos. Ele defende que a identidade do professor se fundamenta em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais, e que é possível compreender o universo da pessoa por meio da análise da sua ação pedagógica.

A Figura 1, apresentada a seguir, traz uma síntese gráfica, elaborada por Fontanini *et al* (2017), sobre o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1989).



Figura 1. Ciclo de vida docente segundo Huberman (1989).

Fonte: Fontanini *et al* (2017)

Segundo Fontanini *et al* (2017) compreender a vida profissional dos professores “(...) remete-nos ao modo como se dá a formação dos professores, principalmente como os professores incrementam suas carreiras ao lançarem mão de uma formação continuada e em que momento da carreira o professor estaria mais bem preparado para enfrentar os desafios para a docência” (p. 12).

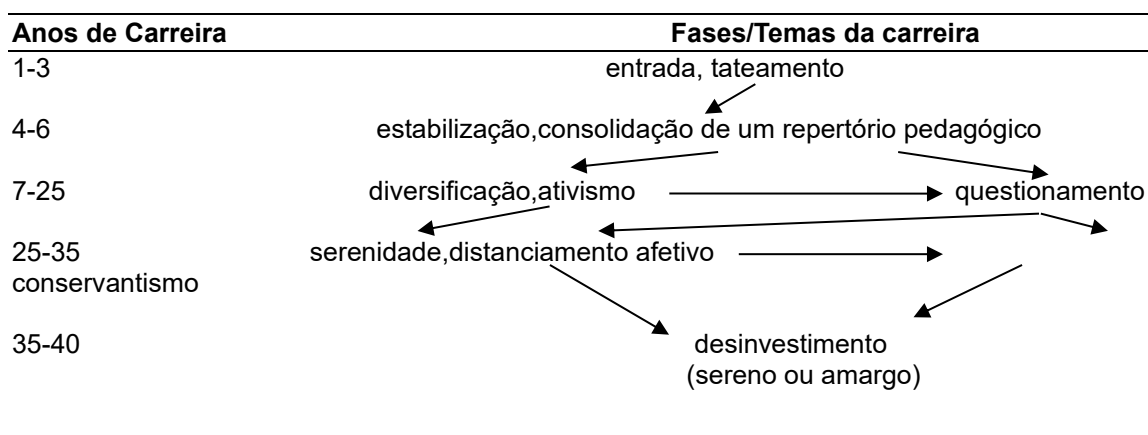
Com base na **Figura 1** é possível, ainda, verificar que a maior parte dos/as professores/as respondentes estão, segundo Huberman (1989), em um período da “Fase de estabilização” (entre 4 e 6 anos de carreira – momento em que ele sedimenta o seu trabalho, entende a sua posição, estabelece a docência como sua profissão e produz o que o autor chama como “sistema de pertença” à profissão) e no “Tempo de Maturidade” (entre 7 e 25 anos de carreira – em que o/a profissional começa o que Huberman denomina “diversificação/ativismo” e “questionamento” da rotina profissional e da própria carreira). Tais momentos podem mudar a continuidade do trabalho realizado pelo/a professor/a, que passa a assumir outras funções e projetos na educação, ou a se sentir desestimulado/a no trabalho e carreira.

Estes elementos permitem entender que esses profissionais podem estar numa etapa de vida profissional em que se veem diante de uma *bifurcação* delicada na carreira – agravada pela situação de cansaço e sobrecarga com o acúmulo de cargos e suas exigências.

Além disso, Huberman (1989) chama a atenção para o fato de que, nesse momento – a carreira docente pode ser influenciada pelo avanço da idade do próprio docente, que vai modificando a sua interação com a profissão.

A Figura 2, a seguir, mostra essa configuração das fases da carreira docente proposta por Huberman (1989):

Figura 2: Ciclo de vida profissional do professor



Fonte: Huberman (1989, p. 47).

O autor explicita que esse esquema varia de um profissional para outro e que tais etapas precisam ser tomadas como tendências e não momentos fixos e necessários na carreira profissional docente.

Contudo, em relação ao que se propõe nessa tese – qual é a relação entre o ciclo profissional descrito pelo autor, com esse profissional que acumula cargos com faixas etárias tão distintas?

Caso esse professor não tenha se consolidado como um profissional apto e competente para atuar nas duas frentes de atuação, já que a própria jornada de trabalho pode impedi-lo de se consolidar com um docente especializado e identificado como ator em duas frentes, que tipo de profissional ele se torna? Qual o impacto na identidade desses professores e na atuação com os bebês e crianças maiores?

Evidentemente, esta Tese não se propõe a responder todas essas perguntas, mas elas podem ajudar a analisar e problematizar os dados levantados.

Por exemplo, não há uma regra geral também para a trajetória docente descrita pelos professores na Tabela 5, já que a oferta de trabalho para atuação em ambas as faixas de escolaridade é ampla. Além disso, 12 dos respondentes informam que já atuaram em outros ramos profissionais além da docência e indicam diversificados ramos de atuação, tais como: comércio, operadores de telemarketing e profissionais autônomos.

E sobre a jornada dupla?

O que disseram os/as 17 professores/as que responderam ao formulário eletrônico?

O item 3.3, apresentado a seguir procura responder a essas perguntas.

3.2 Sobre a Jornada dupla

Os dados reunidos na **Tabela 6** a seguir expressam a visão manifesta pelos 17 professores/as que responderam aos formulários, sobre a experiência que vivem, acumulando cargos na educação infantil e ensino fundamental paulistanos.

Tabela 6: Visão dos/as professores/as sobre a jornada dupla

Razões / motivos para jornada dupla: Questão financeira/aumentar a renda: 14 Experiência: 01 Identificação com a educação nas duas faixas: 02	
Na Educação Infantil Carga horária diária: 06 horas: 17 Número de classes: 01 turma:17 Número de alunos por classe(agrupamento): Berçário I: 07 Berçário II: 05 Mini-Grupo I: 04 Mini-Grupo II: 02	No ensino fundamental Carga horária diária: 5h30: 17 Número de classes: 01 Turma: 17 Número de alunos por classe: 29 a 35 estudantes: 17
Trabalho com que mais se identifica:	
Na educação infantil: 07 Razões: A quantidade de crianças é menor, o trabalho fica mais eficaz e prazeroso	No ensino fundamental: 10 Razões: Por que gosto muito de ensinar a linguagem e pelo fato dos estudantes serem mais

<p>Por questão de quantidade de crianças, pelo espaço ser menos barulhento, rotina melhor de trabalho.</p> <p>Nesta faixa etária consigo vislumbrar os avanços das crianças de maneira mais clara, além disso o encanto nos olhos dos bebês me emociona diariamente.</p> <p>Educação infantil é uma fase encantadora de inúmeras descobertas e gosto deste público. Sou a professora do abraço, do achego e nos pequenos isso me atrai. Eles aprendem com uma rapidez incrível de uma forma lúdica e leve, mesmo com tantos transtornos que estamos vivendo nos dias atuais acredito que não há coisa mais prazerosa do que conviver com uma criança e ajuda-la a conhecer o mundo</p> <p>Mas a maior faixa etária é mais difícil.</p> <p>O trabalho no Cei é bem corrido para atender com qualidade os objetivos estabelecidos, mas existe uma dinâmica de equipe que favorece resultados satisfatórios.</p> <p>Pelo trabalho que é realizado dentro da instituição de muito cuidado e respeito com as crianças que são sempre as protagonistas dos planejamentos e das atividades.</p>	<p>autônomos, já a educação infantil requer mais cuidados</p> <p>Pela faixa etária, com melhor devolutiva no aprendizado</p> <p>Amo alfabetizar</p> <p>Por que as crianças são mais independentes, expressam com mais clareza as suas necessidades e vontades</p> <p>São momentos diferentes, canso menos</p> <p>São realizações profissionais diferentes e complementares</p> <p>Apesar de amr trabalhar no Cei e ser menos cansativo do que a Emef, a rotina do ensino fundamental traz uma maior autonomia para o professor, a troca de experiências, a comunicação e o retorno das aprendizagens são mais rápidos devido à especificidade de cada turma e as faixas etárias que possibilitam um ensino mais dinâmico.</p> <p>Ser professora no fundamental é o trabalho com que sempre me identifiquei, amo o que sempre fiz.</p> <p>Pois é menos pesada fisicamente, no Cei a rotina é muito ardua.</p>
Trabalho em se sente mais preparada/o para atuar:	
<p>Na educação infantil: 04 Razões: Além das formações serem mais pautadas no cotidiano da escola, tenho uma maior liberdade de planejar, apoio operacional e de materiais no processo de fazer acontecer me fazendo buscar cada dia mais um melhor resultado e aprender a lidar com o inesperado e se surpreender com o retorno das crianças diante do apresentado.</p> <p>No Cei somos desafiados todos os dias e nos leva a buscar novos conhecimentos. As crianças estão se desenvolvendo e têm muita vontade de aprender. Na educação infantil não é só transmitir conhecimentos, mas sim trabalhar a escuta e descobrir o que elas têm interesse em aprender</p> <p>É um ambiente mais prazeroso, por serem muito pequenos e dependentes, por ter um menor número de crianças, apesar de uma rotina mais repetitiva</p> <p>Embora a faixa etária do cei seja menor a autonomia deles limitada se comparado aos alunos da emef, me sinto mais preparada no cei. Suponho que seja por conta do número de crianças versus professor, também questões como multietário e crianças com necessidades especiais na emef, o número acaba sendo maior devido a obrigatoriedade da matrícula.</p>	<p>No ensino fundamental: 02 Razões: Pois trago aulas expositivas, com conteúdos da vida real dos educandos</p> <p>Mais dinâmico o trabalho... como os alunos são maiores, a gente vê mais o resultado do trabalho... e mais rápido.</p>
Ambas: 11	
<p>Por que tenho formação e experiência profissional tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental</p> <p>Sou profissional e me sinto preparada</p> <p>Porque uma é segmento da outra. As propostas são interligadas e se completam.</p>	

<p>Vamos, com o tempo, aprendendo a lidar com as diferenças, organização do trabalho e cada escola sempre passa algo que podemos usar nas duas.</p> <p>Diariamente aprendo muito no meu ambiente de trabalho</p> <p>Apesar da dinâmica ser diferente, me sinto preparada para atuar nas duas escolas.</p> <p>Minha formação me possibilita desenvolver o meu trabalho com dedicação e responsabilidade</p> <p>Devido a tempo de experiência como professora</p>
<p>O que mais incomoda ou atrapalha:</p> <p>Questão salarial. Se tivéssemos um salário adequado, não precisaríamos ficar tanto tempo fora de casa e tudo teria qualidade (trabalho e vida pessoal)</p> <p>Cansaço</p> <p>Muito tempo fora de casa</p> <p>O percurso entre uma escola e outra</p> <p>Descontos: imposto de renda e iprem</p> <p>O cansaço físico e mental</p> <p>Quantidade de documentos a serem desenvolvidos nas duas escolas.</p> <p>Passo pouco tempo com as minhas filhas</p> <p>A maioria das pessoas acharem que não é possível realizar um bom trabalho</p> <p>O cansaço mental e físico, porque quero me dedicar de uma maneira mais efetiva nos dois, mas acabo não conseguindo o que me causa uma certa frustração.</p> <p>Falta de tempo para a família e para me dedicar aos estudos. Qualidade de vida, saúde física e mental</p> <p>Viver controlada por relógio</p> <p>Falta de tempo para viver</p> <p>Cansaço</p> <p>A falta de qualidade de vida dos profissionais e a qualidade em desenvolver um trabalho satisfatório em dois cargos.</p> <p>Tenho 15 minutos de almoço, vida corrida, <i>stress</i> para tudo</p> <p>A quantidade de crianças por agrupamentos, pois isso às vezes dificulta um pouco o trabalho.</p>
<p>Compensação financeira:</p> <p>Sim: 14</p> <p>Não: 3</p>
<p>Já pensou em parar:</p> <p>Sim: 15</p> <p>Não: 02</p>
<p>Interferências de um trabalho sobre o outro:</p> <p>Sim: 12</p> <p>Não: 05</p> <p>Tipos de interferências mencionadas:</p> <p>Faixa etária</p> <p>No emocional e físico. Por estar com crianças pequenas no momento estou com problemas ortopédicos</p> <p>Não posso negar que a rotina é pesada e eu acredito que interfira em nossa disposição</p> <p>Os dois trabalhos se complementam, pois tenho a oportunidade de acompanhar a aprendizagem, de diferentes faixas etárias</p> <p>No cei é mais cansaço físico e na emef é mais cansaço mental</p> <p>Geralmente, no cargo da tarde me sinto mais cansada por este motivo meu rendimento é menor</p> <p>A carga horária nos sobrecarrega, exige-se muito do professor, ser bom em ambos os cargos e ter a mesma qualidade na atuação dos dois cargos é estressante</p> <p>Trabalhar em duas escolas é muito desgastante. Ter dois cargos é muito cansativo, um professor que cumpre a sua jornada com excelência com certeza sua saúde mental fica abalada devido a pressão que estamos vivendo dentro da escola. Não temos qualidade e estrutura escolar em relação a todos os aspectos. O peso deveria ser menor para o professor. Hoje um cargo já é muito pois temos que ser pai, ser mãe, psicólogo, terapeuta, cuidador e professor do aluno. As responsabilidades são muitas para o professor e isso acaba sobrecarregando o que deveria ser prazeroso está sendo sacrifício pois estamos com uma demanda aspectos emocionais e cognitivos muito grandes e não temos apoio.</p> <p>Cansaço</p> <p>Infelizmente acumular acaba por prejudicar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças e a falta de qualidade de vida dos profissionais que acumulam.</p> <p>Parte do cansaço, física, cei é muito estressante parte física e cobrança de relatórios e registros, suga muito.</p> <p>Por trabalhar no cei nosso olhar fica mais focado na emef em atender as necessidades das nossas crianças.</p>

O exame dos dados da **Tabela 6** – sobre a visão expressa pelos/as professores/as a respeito da jornada de trabalho – revela que todos informam que sua jornada diária de trabalho toma de 11 a 13 horas do seu dia, restando nos dias de semana muito pouco tempo para o convívio familiar e o descanso.

Dos/as professores/as respondentes apenas 01 professora se aposentou de um cargo, bem como 01 contratado e 01 professora readaptada, acumulam cargos, mas exercem funções diferentes da docência dentro da própria unidade. Mas são três professores/as que possuem histórico de acúmulo de cargos.

Este é o ponto crucial desta pesquisa – as motivações e reflexões sobre a atuação docente em jornada dupla. Aqui os respondentes informam de maneira clara e explícita o que lhes motiva a realizar o trabalho dessa maneira.

As respostas à primeira questão geram impacto quando se constata o peso da realidade social e econômica nas decisões desses/as profissionais ao dobrar a jornada de trabalho.

A pergunta feita aos professores foi: “*Porque você optou por acumular cargos?*” e as respostas revelam que apenas 02 dos respondentes não se referem à questão financeira em suas respostas:

Primeiro porque amo o que faço e por ter passado nos concursos das redes municipal e estadual. (Professor 1)

Pela questão financeira. (Professor 2)

Adquirir pontuação e experiência. (Professor 3)

Necessidade financeira, procurando estabilidade para alcançar objetivos na vida pessoal. (Professor 4)

Acredito que todo professor que acumula o faz devido questões financeiras, infelizmente a remuneração do magistério nos impõe essa condição. (Professor 5)

Necessidade financeira. (Professor 6)

Pelo dinheiro e assim ter oportunidade de conquistar alguns desejos materiais. (Professor 7)

Condição financeira. (Professor 8)

Questões financeiras. (Professor 9)

Para ampliar a minha renda mensal. (Professor 10)

Situação financeira. (Professor 11)

Para melhorar as condições financeiras. (Professor 12)

Mais uma renda financeira. (Professor 13)

Dinheiro. (Professor 14)

No início acreditava que com dois cargos iria ganhar muito, mas com o passar dos anos é nada disso, muito pelo contrario, vc acaba perdendo qualidade de vida. (Professor 15)

Para aumentar a renda e porque gosto da educação infantil. (Professor 16)

Trabalhava com auxiliar técnico em educação e durante a graduação prestei concurso para os dois cargos, mas minha maior paixão era o cei, iniciei a jornada docente na emei ficando um mês em uma jornada só depois fui chamada no cei acumulando os dois cargos, responder porque optei pelos dois cargos talvez pelo salário. (Professor 17)

A esse respeito, vale a pena retomar Gattie Barretto (2009, p. 247) quando destacam que “[...] os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas”.

Contudo, para a melhor compreensão da Tabela 6, não se pode afirmar que essa é a única fragilidade da educação. Nas palavras de Sampaio *et al*, (2002): “(...) nesse aspecto, é evidente que bons salários não bastam para melhorar a qualidade de ensino, sem eles dificilmente se conseguirá atrair os graduandos mais bem preparados para a atividade docente na Educação Básica” (p. 108-109). Neste cenário é possível observar que existem outros pontos que podem contribuir para a qualidade de educação.

Ao analisar essa questão, é preciso observar que não é somente a procura por um salário maior para estes/as profissionais que garantiria a qualidade na educação, já que eles já são vítimas de um sistema cruel que degrada suas vidas pessoal e profissional.

O que chama atenção é a franqueza com a qual os respondentes externaram suas razões para assumir a jornada dupla: 15 dos 17 respondentes colocam a questão econômica como o ponto de partida que os motivaram a acumular cargo.

Com isso é possível refletir sobre o defasado salário do professor no país. Costa *et al* (2018, p. 53), por exemplo, afirma, a esse respeito, que “(...) quem opta por permanecer na docência e conta apenas com o salário de professor

para o atendimento às necessidades objetivas enfrenta a pobreza material”. É preocupante pensar nas possibilidades da carreira docente no Brasil, quando se encara esse cenário em que a defasagem salarial dos professores é considerável. O que também leva a refletir sobre a desigualdade social existente, razão pela qual, na menor oportunidade que se apresente ao trabalhador para se submeter a uma jornada de trabalho maior, com o objetivo de ampliar sua remuneração, ele assim o fará.

O estudo comparativo dos salários dos professores brasileiros do setor público e privado com outras ocupações desses setores, realizado por Moriconi e Marconi (2008), revela os grandes diferenciais negativos dos salários dos professores em relação a todos os demais profissionais considerados, principalmente se considerados os profissionais com nível superior – o que, sem dúvida, leva à baixa atratividade da carreira docente discutida por Gatti (2009), ao citar que o “(...) próprio jovem identifica que, numa sociedade em que as oportunidades no mercado de trabalho foram ampliadas, a atratividade da docência como possibilidade de estabilidade financeira e reconhecimento social vem diminuindo”.

E, em qual medida essa motivação impacta na atuação diária dos/as professores/as e na vida e aprendizagem das crianças em sala de aula?

3.4 Sobre o trabalho no CEI

A pergunta incluía também o que motivou as professoras a atuarem no CEI, pois o ingresso se dá por meio do concurso público voluntário e não por meio de atribuição geral como acontece em outras redes. Ou seja, o professor que atua em creches, na cidade de São Paulo, realiza um concurso específico para atuar com bebês e crianças bem pequenas. As respostas foram diversas, começando pela necessidade de organização logística, passando pela oportunidade profissional aparente, até chegar à alegação que esta seria mais uma ocupação a fim de ampliar a remuneração.

*Sempre tive dois cargos (fundamental e medio) e encontrei dificuldade para acumular, por isso migrei para educação infantil.
(Professor 1)*

Por ter prestado o concurso e passado (Professor 2)

Estava desempregada, surgiu a oportunidade de trabalhar em um CEI, resolvi ir e me encantei com os pequenos (Professor 3)

Ao me formar no magisterio tive a oportunidade do primeiro emprego no CEI e me apaixonei pelos pequenos (Professor 4)

Sempre trabalhei com formação e desenvolvimento de jovens e adultos, decidi pelo magistério na educação infantil por reconhecer a relevância dessa fase no desenvolvimento (Professor 5)

Por que minha formação/habilitação permitem eu trabalhar com crianças pequenas e por que eu gosto (Professor 6)

Por me identificar mais com essa faixa etária (Professor 7)

Para melhor conciliar meus horários (Professor 8)

Melhor salário e carga horária (Professor 9)

A faixa etária do CEI é fascinante, as descobertas e o desenvolvimento das crianças e bebês é muito rica e muito satisfatória. (Professor 10)

Porque iniciei como contratada no início de 2003 e ingressei como efetiva em 2004 (Professor 11)

Trabalhar com essa faixa etária sempre foi o meu objetivo (Professor 12)

Foi um acaso do destino mesmo, iniciei em creche e depois não consegui sair. (Professor 13)

Gosto de trabalhar na educação infantil (Professor 14)

Trabalhar com pequenos seria um desafio por eu ter trabalhado com ensino fundamental. (Professor 15)

Por que já trabalhei e fiz muitos cursos com a educação infantil e a partir do momento que fui pai de gêmeas e me sentir habilitado em ir para a educação infantil pois o único receio era trocar as crianças, vi que não era bicho de sete cabeças e resolvi aplicar meus conhecimentos na educação infantil, hoje minhas filhas tem 6 anos (Professor 16)

Durante o período em que trabalhei como auxiliar técnico em educação na prefeitura de São Paulo ingressei em uma escola de ensino fundamental do 1º ao 9º ano gostava do que fazia, mas chegou um momento em que a demanda de trabalho estava muito grande e uma amiga me indicou trabalhar no CEI afirmando ser mais tranquilo e assim eu fui e me apaixonei pelo trabalho que era realizado, o acolhimento das crianças tão pequenas e tão observadoras e assim optei por fazer pedagogia já pensando em trabalhar no CEI que costumo dizer que foi uma paixão à primeira vista. (Professor 17)

A estabilidade do cargo público é mencionada diversas vezes e é um componente fortíssimo na educação brasileira em geral, com base no estudo de Lotta e Baird (2022) quando dizem:

A estabilidade dos servidores públicos é um dos institutos fundamentais que se fortaleceu com a modernização dos Estados desde o século XX. A estabilidade resguarda que os servidores públicos só podem ser demitidos em casos determinados pela lei e, portanto, não estão sujeitos às decisões políticas de troca de cargos, nem às eventuais pressões que podem gerar demissão injustificada. É neste sentido que a estabilidade se constituiu como elemento da modernização do Estado, na medida em que ela buscava profissionalizar a atuação na burocracia estatal, estabelecendo regras para seu funcionamento, que separavam a vontade do governante (rei, por exemplo) da operação cotidiana da máquina (p. 02).

Alguns professores (6 dos 17 respondentes) falaram sobre a identificação com as práticas docentes concernentes ao trabalho realizado nas creches paulistanas – como se pode constatar nos relatos dos professores 4, 5, 7, 10, 12 e 14.

Para refletir sobre isso, vale lembrar aqui Pimenta (2000), afirmando que ser professor é também, ter consciência da sua identidade enquanto profissional, é ver-se como professor, é refletir sobre a sua própria prática, é entender que não basta apenas ter o conhecimento da experiência, é necessário que produza no seu cotidiano docente, a reflexão permanente sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho – e os textos produzidos por outros educadores.

Neste sentido, “(...) a formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimentos de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor” (SILVA e GUIMARÃES, 2011, p. 14).

Rosemberg (1991) analisa a relação entre a creche e o mercado de trabalho feminino, e propõe uma política de creches que considere os aspectos educacionais, sociais e econômicos envolvidos, verificando a definição das políticas de educação infantil no Brasil e criticando a influência dessas organizações na imposição de um modelo de educação infantil baseado na racionalidade econômica e na padronização curricular, além de denunciar as condições precárias e discriminatórias da educação infantil nas áreas rurais e

periferias urbanas, que sofrem com a falta de vagas, de infraestrutura, de formação dos profissionais e de propostas pedagógicas adequadas.

Sobre a rotina e o trabalho no CEI, Barbosa (2010) defende que a educação infantil deve ser compreendida como uma prática social e histórica, que envolve a interação entre crianças, adultos e cultura. Ela propõe que as rotinas sejam flexíveis, diversificadas e significativas, que os projetos sejam baseados nos interesses e nas necessidades não só das crianças, mas também dos professores e sua formação. Ela também destaca a importância da formação continuada dos profissionais da educação infantil.

Sobre as condições de trabalho das professoras, Gomes (2015) analisa a produção brasileira sobre a relação entre a organização do trabalho da educadora na creche e a saúde mental, apontando que o trabalho da educadora de creche é marcado por condições precárias, baixa valorização e pouca formação profissional, o que pode afetar negativamente a saúde mental das trabalhadoras decorrente das sobrecargas de trabalho e da pouca estrutura em determinados cenários.

Nessa mesma linha de reflexão, também Tristão (2016) investiga a prática pedagógica de professoras de bebês, analisando como as professoras concebem a infância, o cuidado e a educação dos bebês, e como essas concepções se refletem na organização do espaço, do tempo e das interações na creche e conclui que a profissão de professora de bebês é marcada pela sutileza das ações cotidianas, que requerem atenção, afetividade e dialogia, e que são influenciadas pelas condições de trabalho e pela formação das educadoras.

Da mesma forma, Falk (1997), ao discutir os princípios pedagógicos de Emmi Pikler e suas colaboradoras, que propõem uma abordagem respeitosa e sensível ao desenvolvimento dos bebês e às ações das professoras, destaca a importância da atenção às necessidades formativas de cada membro do corpo docente.

São reflexões que chamam a atenção para a atuação nas creches, mas que, sem dúvida, valem também para a atuação das/os professoras/es no ensino fundamental – como se pode observar nos depoimentos colhidos.

Vale destacar aqui também. o relato curioso de um professor que entende que a sua preparação para o trabalho na creche se deu depois que suas filhas gêmeas nasceram:

Por que já trabalhei e fiz muitos cursos com a educação infantil e a partir do momento que fui pai de gêmeas e me sentir habilitado em ir para a educação infantil pois o único receio era trocar as crianças, vi que não era bicho de sete cabeças e resolvi aplicar meus conhecimentos na educação infantil, hoje minhas filhas têm 6 anos (Professor 16).

Quando um trabalho com criança pequena pode se assemelhar com a paternidade ou maternidade? Quais são as concepções reveladas nessa fala? Que tipo de identidade profissional se manifesta dessa forma?

É evidente que não será possível responder aqui a todas essas questões. Mas é clara a necessidade de que o papel, a ação e o pensamento dos/as professores/as da Educação Infantil, na visão do educar e cuidar, sejam mais investigados e estudados, pois observa-se que, mesmo com os vários trabalhos acadêmicos sobre esta área de pesquisa e com os diversos progressos da legislação brasileira, ainda são escassos os estudos que têm como objetivo analisar como estão sendo realizadas as práticas pedagógicas das profissionais no âmbito das instituições de Educação Infantil.

3.5 Sobre o trabalho no ensino fundamental

A mesma pergunta foi realizada sobre a motivação para o trabalho que é realizado nas escolas de ensino fundamental na cidade. As respostas revelam um outro olhar e um outro ponto motivador para atuação.

São respostas que remetem à prática docente específica no início do ensino fundamental, como a da professora que afirma “*gostar de trabalhar com a alfabetização*” (Professora 3).

No entanto, há pouca conceitualização ou reflexão sobre quem são os/as respondentes como professores/as e como se reconhecem nesse campo de atuação. As respostas, no geral, remetem a trajetórias, necessidades, acasos e revelam muito pouco sobre o reconhecimento e identificação dos/as professores/as com a profissão.

Porque gosto muito das disciplinas: língua portuguesa e língua inglesa. (Professor 1)

Porque adoro lecionar para as crianças, ensiná-las a serem sujeitos autônomos e críticos. (Professor 2)

Gosto de trabalhar com alfabetização, me sinto mais realizada profissionalmente. (Professor 3)

Prestei concurso para EMEF e passei, sem nenhuma experiência. (Professor 4)

..... (Professor 5)

..... (Professor 6)

..... (Professor 7)

Gosto de trabalhar a alfabetização. (Professor 8)

Foi minha primeira experiência. (Professor 9)

Decidi para aumentar minha renda mensal. (Professor 10)

Porque trabalhei como contratada por alguns anos e assim que fui convocada optei em trabalhar em EMEF por ser uma rotina bem diferente do CEI e por ter uma maior valorização e reconhecimento dos professores. (Professor 11)

Pela minha formação acadêmica e para atuar na área em que me especializei. (Professor 12)

Optei por EMEF para ampliar minhas experiências e adquirir novos conhecimentos com essa jornada. (Professor 13)

..... (Professor 14)

Na verdade, foi onde eu sempre atuei, onde descobri minha vocação, onde ensino e aprendo. (Professor 15)

(...) com a exclusão das aulas de educação física, resolvi fazer pós em jogos cooperativos e mostrar que havia alternativas mais incluídas dentro da aula, fora aquela que eu havia vivenciado e sendo traumatizante. (Professor 16)

Resolvi assumir o cargo já que havia terminado minha graduação e queria iniciar minha carreira. (Professor 17)

Sobre o processo de trabalho no Ensino Fundamental cabe lembrar Luckesi (2005), que destaca que o educador é um sujeito histórico que sofre a influência dos movimentos sociais, sem ter uma participação ativa na sua construção. Esse professor cumpre sua função como um agente de

transformação histórica. Isso implica que o professor pode ser um influenciador e não apenas um repassador de ideias ou conteúdos. Porém, para que os alunos se interessem pelo seu ensino, é preciso usar as ferramentas didáticas de forma adequada.

De acordo com Freire (1979, p.38), o professor por muitas vezes é considerado, no processo de ensino-aprendizagem, como “(...) um ser que sabe tudo e ensina a quem nada sabe”. Essa visão, que precisa ser superada, cria uma espécie de “consciência de depósito”, ou seja, o educando aceita, sem questionar, os saberes, sendo um receptáculo do educador. Educa-se para guardar o que se transmite.

Ou seja, para discutir o trabalho no ensino fundamental é preciso refletir com mais profundidade sobre o cenário atual. É essencial entender os fatos e contar com a colaboração da sociedade e das instituições de ensino, para revisar os critérios e métodos educacionais. O objetivo é alcançar uma educação renovada em termos sociais, políticos e culturais, como propõe Freire (1979), em seu livro *Educação e Mudança*.

Com preocupações semelhantes, também Marturano (2011) investigou as interações entre professores e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando os problemas de comportamento e as habilidades sociais das crianças. Para essa autora, as práticas educativas dos professores tendem a ser mais positivas com os alunos sem problemas de comportamento e mais negativas com os que apresentavam problemas de comportamento. Marturano (2013) analisou também o trabalho docente no ensino superior – as licenciaturas, especificamente – com base em uma revisão sistemática da literatura publicada no Brasil entre 2010 e 2019, identificando as principais lacunas na formação dos professores para a educação básica, apontando para a avaliação, os saberes, as práticas e as condições de trabalho dos professores universitários formadores de professores.

Nessa direção, também Shulman (2014) defende que o ensino é uma atividade complexa, que requer mais do que o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de transformá-lo e representá-lo de diferentes formas para os alunos, considerando os seus contextos, interesses e dificuldades, afirmando que o conhecimento pedagógico do conteúdo é o saber específico da docência, que diferencia os professores de outros profissionais, e que, portanto, deve ser

desenvolvido e avaliado na formação inicial e continuada. Argumenta esse autor, que o ensino é uma forma de raciocínio e ação, que envolve planejamento, execução, avaliação e reflexão, e que deve ser baseado em evidências e princípios éticos e que deve haver uma reforma educacional que valorize e apoie o profissionalismo docente, promovendo a colaboração, a inovação e a melhoria contínua da prática.

O exame das declarações dos/as professores/as revela que estamos ainda muito distantes de oferecer tais condições de formação aos nossos professores, seja na formação inicial, seja na formação continuada – apenas 3 professores fazem referência a sua formação profissional ao se manifestarem sobre a motivação para o trabalho que é realizado nas escolas de ensino fundamental.

Na sequência perguntamos com qual faixa etária o/a professor/a se identificava mais. Nas respostas, 10 professores/as indicaram a EMEF e 7 indicaram o CEI. Os motivos são variados, indicam desde o cansaço de uma jornada para a outra, identificação com os colegas e, em um caso, o desejo de definir-se como professor apenas no cargo da EMEF.

EMEF

Porque gosto muito de ensinar a linguagem e pelo fato do estudantes serem mais autônomos, já a educação infantil requer mais cuidados. (Professor 1)

Amo alfabetizar. (Professor 3)

.... (Professor 5)

Porque as crianças são mais independentes, expressam com mais clareza as suas necessidades e vontades. (Professor 6)

Por questão de quantidade de crianças, pelo espaço ser menos barulhento, rotina melhor de trabalho. (Professor 7)

São momentos diferentes, canso menos. (Professor 8)

São realizações profissionais diferentes e complementares. (Professor 9)

Apesar de amar trabalhar no CEI e ser menos cansativo do que a EMEF, a rotina do ensino fundamental traz uma maior autonomia para o professor, a troca de experiências, a comunicação e o retorno das aprendizagens são mais rápidos devido a especificidade de cada

turma e as faixas etárias que possibilitam um ensino mais dinâmico. (Professor 11)

Ser professora é o trabalho que sempre me identifiquei, amo o que sempre fiz. (Professor 12)

Pois é menos pesada fisicamente, CEI rotina muito árdua. (Professor 16)

Pelo trabalho que é realizado dentro da instituição de muito cuidado e respeito com as crianças que é sempre a protagonista dos planejamentos e das atividades. (Professor 17)

CEI

Pela faixa etária, melhor devolutiva no aprendizado. (Professor 2)

A quantidade de crianças é menos, o trabalho fica mais eficaz e prazeroso. (Professor 4)

Nesta faixa etária consigo vislumbrar os avanços das crianças de maneira mais clara, além disso o encanto nos olhos dos bebês me emociona diariamente. (Professor 10)

Educação infantil é uma fase encantadora de inúmeras descobertas e gosto deste público. Sou a professora do abraço, do aconchego e nos pequenos isso me atrai. Eles aprendem com uma rapidez incrível de uma forma lúdica e leve, mesmo com tantos transtornos que estamos vivendo nos dias atuais acredito que não há coisa mais prazerosa do que conviver com uma criança e ajudá-la a conhecer o mundo. (Professor 13)

Mas o a maior faixa etária é mais difícil. (Professor 14)

O trabalho no CEI é bem corrido para atender com qualidade os objetivos estabelecidos, mas existe uma dinâmica de equipe que favorece resultados satisfatórios. (Professor 15)

Sobre essa identificação Roldão (2005), diz que o professor tem como função essencial mediar entre o conteúdo que deve ensinar e o aluno, além de ter o conhecimento necessário para sua profissão. O professor tem a singularidade de ensinar e facilitar a aprendizagem do outro, usando sua habilidade de transformar o conteúdo em um ensino eficiente. Isso significa que ele deve garantir que o conhecimento não seja apenas transmitido, mas também entendido e incorporado pelo aluno.

Desta maneira, atuar em com uma ou outra faixa etária pode sim, gerar identificações profissionais consolidadas e bem estruturadas, que podem,

muitas vezes, serem confundidas com gostar de uma ou outra faixa etária e até mesmo dedicar-se mais a essas faixas específicas.

Contudo, com base em Roldão (2005) o professor possui elementos comuns constitutivos para atuar em diversas frentes, procurando sempre atuar com profissionalidade e ética. Para essa autora, buscando entender o contexto em que está inserido e suas especificidades, o professor pode sim, obter resultados relevantes para o seu trabalho como profissional docente.

No entanto, pensar a identidade profissional em uma ou outra frente de trabalho exige considerar outros elementos além do ato específico da docência.

Segundo Dubar (1997), a identidade docente é um processo biográfico e relacional de reapropriação crítica das experiências vividas ao longo da vida. O autor propõe uma análise da identidade em duas dimensões: a *identidade para si*, que é a forma como o indivíduo se percebe e se define como professor, e a *identidade para o outro*, que é a forma como o indivíduo é reconhecido e visto pelos outros – os pares, os superiores, os pais, os próprios alunos, além das regras e exigências legais que os licenciam para esse trabalho profissional específico. A identidade docente, então, é construída e reconstruída na interação entre essas duas dimensões, em um contexto histórico e social específico e em cenários profissionais também específicos.

3.6 Sobre a influência de um trabalho sobre o outro

As manifestações dos professores a esse respeito (presentes na Tabela 6) revelam que 05 professores/as entendem que não há influência de um trabalho sobre o outro e 12 professores/as entendem que sim, que às vezes um trabalho interfere no outro e que, no geral, essa influência se dá por conta do cansaço físico e rotina exaustiva.

Faixa etária. (Professor 1)

No emocional e físico. Por estar com crianças pequenas no momento estou com problemas ortopédicos. (Professor 2)

... (Professor 3)

... (Professor 4)

Não posso negar que a rotina é pesada e eu acredito que interfira em nossa disposição. (Professor 5)

Os dois trabalhos se complementam, pois tenho a oportunidade de acompanhar a aprendizagem, de diferentes faixas etárias. (Professor 6)

No CEI é mais cansaço físico e na EMEF é mais cansaço mental. (Professor 7)

... (Professor 8)

... (Professor 9)

Geralmente, no cargo da tarde me sinto mais cansada por este motivo meu rendimento é menor. (Professor 10)

... (Professor 11)

A carga horaria nos sobrecarrega, exige-se muito do professor, ser bom em ambos os cargos e ter a mesma qualidade na atuação dos dois cargos é estressante. (Professor 12)

Trabalhar em duas escolas é muito desgastante. Ter dois cargos é muito cansativo, um professor que cumpre a sua jornada com excelência com certeza sua saúde mental fica abalada devido a pressão que estamos vivendo dentro da escola. Não temos qualidade e estrutura escolar em relação a todos os aspectos. O peso deveria ser menor para o professor. Hoje um cargo já é muito pois temos que ser pai, ser mãe, psicólogo, terapeuta, cuidador e professor do aluno. As reponsabilidades são muitas para o professor e isso acaba sobrecarregando o que deveria ser prazeroso está sendo sacrifício pois estamos com uma demanda de aspectos emocionais e cognitivos muito grande e não temos apoio. (Professor 13)

Cansaço. (Professor 14)

Infelizmente acumular acaba por prejudicar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças e a falta de qualidade de vida dos profissionais que acumulam. (Professor 15)

Parte do cansaço, física, CEI é muito estressante parte física e cobrança de relatórios e registros, suga muito. (Professor 16)

Por trabalhar no CEI nosso olhar foca mais focado na EMEF em atender as necessidades das nossas crianças. (Professor 17)

A identidade docente é uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções

Segundo Souza e Santos (2022) a identidade é um processo que emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos históricos, construída

de acordo com o contexto, as experiências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo. E exemplificam isso com a história da formação e da construção da identidade do professor, desde a sua origem até os dias atuais, bem como os desafios e as perspectivas enfrentadas pelos docentes atualmente.

Pode se entender, dessa maneira, que a constituição da identidade docente pode ir se construindo à medida que as experiências cotidianas são vivenciadas e que, a cada novo episódio da vida escolar, o sujeito vai se transformando, evidenciando um caráter específico do profissional atuante em determinada realidade.

Obviamente que cada professor citado, tem uma experiência específica e reflete e se relaciona com essas informações de maneira única e distinta, contudo há que se verificar pontos em comum no que podemos chamar de *identidade docente* – o que nos leva a pensar que a construção identitária não se dá apenas de forma individual, mas também coletiva.

No livro *Identidades Profissionais de Professores: construções em curso* organizado por Giovanni (2019) – no capítulo que assina nessa coletânea: *A produção das pesquisas sobre construção de identidades profissionais no trabalho docente* – Giovanni (2019) afirma a articulação entre a individualidade da identidade de cada profissional e a relação coletiva com os demais profissionais, bem como a influência dos contextos em que atuam. Ou seja, baseada em Dubar (1997), a autora afirma a construção da identidade profissional docente como uma trajetória, um percurso (GIOVANNI, 2019, p. 24).

Para essa autora, as pesquisas sobre identidade profissional docente têm revelado que:

(...) considerar a construção de identidades profissionais como uma trajetória, um percurso, significa trabalhar com perspectivas teóricas que recusem a diferenciação ou polarização entre identidade individual e identidade coletiva, e façam da articulação entre os dois processos (biográfico e relacional), a chave para compreender a construção das identidades profissionais (Giovanni, 2019, p. 24).

O que tais reflexões apontam é que a construção da identidade profissional dos professores que acumulam cargos em diferentes faixas da

escolaridade se dá, não só por suas experiências individuais, mas também com base em dois coletivos distintos.

O que não fica claro nas respostas dos/as professores/as respondentes ao questionário é qual o ponto em comum para quem atua na creche e na EMEF concomitantemente – o que suscita diversas questões: como o professor enxerga a sua prática? Como ele se entende como um sujeito acumulante de cargos e sua função social nesse processo? De quais elementos ele dispõe para entender a especificidade docente de cada faixa de escolaridade e para definir o que distingue sua atuação docente nas creches e nas EMEFs?

Fica evidenciado nas respostas apenas a percepção pragmática do ocorre nas duas atuações – a rotina desgastante do professor, as más condições de trabalho, a desvalorização salarial e a usurpação do tempo de vida do professor.

Assim, quando perguntados sobre o que mais incomoda em relação à jornada dupla de trabalho, os dados da Tabela 6 revelam que a maioria das respostas aponta para o cansaço que essa jornada traz e para a falta de tempo para a família e para o lazer.

E quando perguntados se vale a pena financeiramente acumular cargos, as respostas variam, num misto de alívio, por ter aumentado um pouco a renda e decepção, por ter que dispor de um tempo tão grande da vida para poder aumentar a renda – 14 professores/as respondem que sim e 3 respondem que não (ver Tabela 6). As respostas são elucidadoras:

Porque sinto-me realizada como professora. (Professor 1)

Por um curto período e objetivos fixos, longa data é surreal. (Professor 2)

O financeiro melhora bastante e o profissional se adquire novas experiências e aprendizados. (Professor 3)

Infelizmente o professor precisa acumular pois o salário é baixo para a categoria, então sobreviver somente com um fica difícil. (Professor 4)

Financeiramente eu acredito que os descontos em folha reduzem demais nossos ganhos e profissionalmente nos tira/priva do tempo para formação continuada e a reflexão de nossa prática. (Professor 5)

Porque eu tenho alguns objetivos particulares a serem alcançados em curto, médio e longo prazo e através do trabalho realizado nas duas unidades consigo planejar melhor. (Professor 6)

Para conquistar o que deseja, mas não algo para vida toda. (Professor 7)

Foi o que garantiu a minha estabilidade até o momento. (Professor 8)

Apesar de muito cansativo e minha opção, me realizo em ambos os cargos. (Professor 9)

Só compensa financeiramente, profissionalmente acredito que traga perdas porque o profissional não consegue se dedicar 100% para os dois cargos. (Professor 10)

Financeiramente ainda compensa, porém profissionalmente não consigo me dedicar como gostaria, o trabalho torna-se cansativo e frustrante. (Professor 11)

É muito exaustivo e pagamos muitos impostos, por isso não está compensando. (Professor 12)

Financeiramente sim, profissionalmente não. (Professor 13)

Dinheiro. (Professor 14)

Porque os gastos que se tem é muito maior, pois nem sempre trabalhamos próximo um do outro. (Professor 15)

Conseguí pagar meus consignados. (Professor 16)

O salário do professor não é muito valorizado em nosso país e acumular cargo acaba sendo uma forma de “ter uma condição melhor” falando financeiramente, agora profissionalmente acaba tendo uma demanda muito grande se não organizar seu tempo acaba não conseguindo realizar um bom trabalho com as crianças. (Professor 17)

De acordo com Cruz (2019), no Anuário Brasileiro da Educação de 2019, a média salarial dos docentes no Brasil foi de R\$ 3.823 no ano de 2018, enquanto a média salarial de outros profissionais com graduação similar foi de R\$ 5.477 – uma diferença de 30%. E quando se compara a remuneração de professores com a de profissionais das ciências exatas ou da área da saúde, a diferença supera os 50%.

Os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontam que a média anual salarial inicial do professor no Brasil foi de U\$ 13.971,00 anuais para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em 2018, enquanto a média dos países da OCDE variou de U\$ 30.807 para a educação infantil até U\$ 34.943,00 para os professores do ensino médio (estes valores foram levantados considerando a paridade de poder de compra entre os países). No entanto, quando se compara o salário inicial dos

professores brasileiros com o de um país vizinho, como o Chile, por exemplo, percebe-se que há uma grande diferença – em 2018, o salário anual inicial na educação infantil no Chile era de U\$ 23.429.

Essa desvalorização salarial é um importante indicador para demonstrar a motivação real para que o professor acumule cargos docentes e se submeta a uma rotina de trabalho desgastante, que pode comprometer a qualidade de vida, a saúde, e o bem estar emocional e psicológico desses profissionais.

Os professores relatam a rotina exaustiva para ir de uma escola para a outra e como ser controlado pelo relógio é ruim em diversos sentidos. Afirmam que, em muitos momentos, eles/as pensam em se exonerar de um dos dois cargos, a fim de ter uma qualidade de vida melhor e mais tempo para si e para a família. Dos 17 professores/as respondentes, 15 afirmam já ter pensado em parar de acumular cargo (ver Tabela 6):

.... (Professor 1)

Pela saúde. (Professor 2)

Muito trabalho. (Professor 3)

Em vários (kkkk), penso muito no tempo que não tenho com meu filho. (Professor 4)

Questões pessoais, devido filhos pequenos, gostaria de dar mais atenção a eles. (Professor 5)

´.... (Professor 6)

Vou parar daqui a sete anos se tudo der certo nas conquistas que eu desejo. (Professor 7)

Nesse momento solicitei o afastamento de um dos cargos e estou aguardando a autorização. (Professor 8)

Parei por questão do tempo. (Professor 9)

Além de pensar na minha saúde mental e física, vejo que não desempenho a minha função com a qualidade que eu gostava. (Professor 10)

Pretendo daqui a dois anos. (Professor 11)

Porque não compensa o desgaste emocional e em minha saúde, descontos exorbitantes na folha de pagamento desmotivando o professor. (Professor 12)

Estou me organizando para isso devido ao desgaste físico e emocional. (Professor 13)

No futuro se as dívidas permitirem. (Professor 14)

Tanto que já exonerei o meu outro cargo e percebi que foi a melhor escolha que fiz, hoje meu trabalho melhorou muito, pois eu tenho mais tempo para me dedicar no outro cargo. (Professor 15)

Ir para direção ou coordenação, mantendo o mesmo padrão financeiro, porém em 1 cargo. (Professor 16)

Muitas vezes o cansaço é muito grande devido a demanda de trabalho, as condições de trabalhos a quantidade de crianças por sala. (Professor 17)

O que se constata, portanto, é que a demanda de trabalho é exaustiva para os professores que acumulam cargos. São aproximadamente 60 a 70 horas semanais de trabalho – um trabalho que exige:

- Atenção;
- Intencionalidade pedagógica;
- Escuta ativa;
- Observação e registro;
- Planejamento;
- Execução e desenvolvimento das propostas;
- Cuidado e higiene das crianças;
- Alimentação das crianças;
- Momentos formativos com a coordenação;
- Trajeto de uma escola para outra;
- Atendimento ao público e as famílias;
- Além de diversas outras demandas que surgem espontaneamente.

Todas essas características mencionadas compõem as ações docentes em sua inteireza profissional. Não há como um docente atuante em creche e em EMEF concomitantemente, não realizarem as ações pedagógicas com tais características, como afirmam Rosemberg (2013) e Barbosa (2006).

Finalmente, na parte final do questionário, os/as professores/as responderam à indagação sobre em qual unidade ou faixa etária se sentiam mais acolhidos/as ou mais pertencentes.

Em suas repostas, os/as professores/as afirmam que são acolhidos nos dois grupos, mas de forma diferentes.

O **Quadro 2** a seguir informa esses dados.

Quadro 2: Escolas em que professores/as se sentem mais acolhidos/as

Identificação	Em qual se sente mais acolhido?	Justificativa
Professor 1	EMEF	Por que acho os colegas de trabalho mais maduros.
Professor 2	EMEF	Gestão parCEIra, bons materiais, apoio na mediação de conflitos
Professor 3	EMEF	O pessoal é mais acolhedor, realizamos um trabalho em equipe com parceria e dedicação por parte de toda a comunidade escolar
Professor 4	Ambas	Não justificou.
Professor 5	EMEF	Iniciei nas duas escolas esse ano, gosto demais da gestão e equipe de ambos, porem na EMEF ainda me sinto mais tranquila, existe um esforço para torna nosso dia mais leve, mesmo com desfalque na equipe de funcionários há uma disposição maior para ajuda, mais empatia.
Professor 6	EMEF	Por que é um espaço no qual eu já conhecia, existe uma boa interação e parceria entre os colegas e os espaços para as crianças brincarem são amplos tornando um lugar prazeroso de conviver
Professor 7	Ambas	Cada escola tem suas peculiaridades no atendimento aos educadores
Professor 8	Ambas	Toda a equipe me apoia e contribui no meu trabalho
Professor 9	Ambas	Acredito que o acolhimento e apoio e o profissional pela conquista.
Professor 10	CEI	Me sinto mais acolhida e apoiada por ser um espaço que eu me identifico mais.
Professor 11	CEI	Por que estou na mesma unidade há 18 anos, juntamente com algumas professoras desde 2004
Professor 12	Ambas	Em ambas sou bem acolhida a apoiada na realização de minhas funções de professora readaptada
Professor 13	CEI	Sem resposta
Professor 14	CEI	Qualidade de material e profissionais
Professor 15	CEI	Por que conseguimos realizar um trabalho coletivo
Professor 16	EMEF	Por que tem menos "mi-mi-mi", no CEI os professores se apegam a tudo e reclamam mais.
Professor 17	CEI	Uma gestão que também considera a crianças como protagonista e apoia os trabalhos realizado dentro da escola, com um olhar atento a todas as necessidades faz toda diferença no grupo de profissionais que atuam na unidade nos fazendo sentir importante no processo de aprendizagem.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com base nos dados do Formulário eletrônico enviado aos professores pesquisados.

No **Quadro 2** é possível observar que 6 professores/as apontam para a EMEF como a instituição em que se sentem mais acolhidos e pertencentes, 6 apontam para as creches/CEI e 5 afirmam se sentir acolhidos em ambas as instituições em que atuam. Isso leva a pensar no quanto o sentimento de pertença é fundamental para o profissional docente, conforme apontam os

estudos de Shulman (2014) e de Dubar (1997). O trabalho realizado de forma coletiva, qualquer que seja a faixa etária em que o professor ministre suas aulas, é um dos eixos norteadores para um bom trabalho pedagógico.

Segundo Costa e Varani (2017) o trabalho coletivo é entendido como uma atividade humana por natureza, fruto das interações e cooperação entre os sujeitos, além de ser um elemento que interfere na qualidade da ação pedagógica.

Contudo, percebe-se um equilíbrio nesse cenário específico de atuação docente concomitante, não há um sentimento de pertença maior para um lado em detrimento do outro. Cabe pensar nas justificativas apresentadas para esse sentimento de pertença, tais como: acolhida pessoal, clima organizacional, presença de colegas e amigos na instituição, tempo de trabalho na escola e, por fim, o fator menos citado que é o suporte para o trabalho.

A mesma resposta se deu quando os professores foram perguntados sobre em qual faixa etária os/as professores/as se sentem mais preparados para atuar. As respostas mais uma vez surpreendem. Parece haver um entendimento geral de que, obtendo a certificação, a preparação e as competências para atuar nas duas faixas da escolaridade básica, os/as acompanham de forma inerente.

Ou seja, os professores entendem que o capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 1975) – o diploma – é suficiente para que o profissional docente tenha as competências necessárias para atuar qualitativa.

A esse respeito, também Saviani (2017) afirma que os cursos de graduação e pós-graduação têm preparado mal o professor para a atuação docente na atual realidade brasileira. Temos aí, um duplo questionamento acerca da atuação docente – o do preparo e o da identidade docente. Os cursos preparam mal o professor, o que os leva a uma falsa autoavaliação em relação a sua formação e atuação, considerando que apenas a obtenção do certificado possa ser garantia de preparação para atuação. Ou seja, há pouca reflexão sobre as necessidades reais do que cada faixa etária pede da atuação do professor e do que seja uma docência qualificada e intencional em ambas as faixas etárias.

O **Quadro 3**, a seguir, reúne essas respostas.

Quadro 3: Escolas em que professores/as se sentem mais preparados para atuar.

Identificação	Em qual unidade se sente mais preparado para atuar?	Justificativa
Professor 1	Ambas	Por que tenho formação e experiência profissional tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental
Professor 2	EMEF	Pois trago aulas expositivas, com conteúdos da vida real dos educandos
Professor 3	Ambas	Sou profissional e me sinto preparada
Professor 4
Professor 5	CEI	Embora a faixa etária do CEI seja menor e a autonomia deles limitada se comparado aos alunos da EMEF, me sinto mais preparada no CEI. Suponho que seja por conta do número de crianças <i>versus</i> professor, também questões como o fator multietário e crianças com necessidades especiais na EMEF, o número acaba sendo maior devido a obrigatoriedade da matrícula.
Professor 6	Ambas	Porque uma é segmento da outra. As propostas são interligadas e se completam.
Professor 7	Ambas	Vamos, com o tempo, aprendendo a lidar com as diferenças, organização do trabalho e cada escola sempre passa algo que podemos usar nas duas.
Professor 8	Ambas	Diariamente aprendo muito no meu ambiente de trabalho
Professor 9
Professor 10	Ambas	Apesar da dinâmica ser diferente, me sinto preparada para atuar nas duas escolas.
Professor 11	CEI	É um ambiente mais prazeroso, por serem muito pequenos e dependentes, por ter um menor número de crianças, apesar de uma rotina mais repetitiva
Professor 12	Ambas	Minha formação me possibilita desenvolver o meu trabalho com dedicação e responsabilidade
Professor 13	Ambas	Devido a tempo de experiência como professora
Professor 14	Ambas
Professor 15	CEI	No CEI somos desafiados todos os dias e nos leva a buscar novos conhecimentos. As crianças estão se desenvolvendo e tem muita vontade de aprender. Na educação infantil não é só transmitir conhecimentos, mas sim trabalhar a escuta e descobrir o que elas têm interesse em aprender
Professor 16	EMEF	Mais dinâmico o trabalho como são maiores, vê mais o resultado do trabalho mais rápido.
Professor 17	CEI	Além das formações serem mais pautadas no cotidiano da escola, tenho uma maior liberdade de planejar, apoio operacional e de materiais no processo de fazer acontecer me fazendo buscar cada dia mais um melhor resultado e aprender a lidar com o inesperado e se surpreender com o retorno das crianças diante do apresentado.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com base nos dados do Formulário eletrônico enviado aos professores pesquisados.

No **Quadro 3** pode-se verificar que dos 17 respondentes, 9 afirmam que se sentem preparados para atuar com ambas as faixas etárias e justificam as

suas repostas de modo genérico, apoiando-se na formação inicial como suporte para sua ação docente.

Já quando optam por um ou outro local de atuação, 4 afirmam se sentir preparados para o CEI e 2 para para a EMEF, justificando sua predileção com base no clima organizacional e nas orientações e organizações de cada escola. Não se verifica nas respostas referências a uma formação específica de atuação para uma ou outra faixa etária.

Por último foi deixado um campo para observações gerais do respondente ou algo que quisessem declarar. Na única resposta apresentada, a Professora 10 afirma se ver como duas personagens bem diferentes (extraídas de uma novela da TV brasileira, vividas pela mesma atriz):

Costumo dizer que o acúmulo faz com que o profissional incorpore dois personagens, porque atuar em faixas etárias diferentes me faz atuar de maneira diversa, em razão da necessidade de dar conta da demanda. dessa forma me sinto a “Rute” (boa) no Cej pois preciso ser calma e tranquila para acolher os bebês e a “Raquel” (enérgica) com os maiores, porque preciso ser dinâmica e proativa, considerando que a demanda de trabalho é gigante e a quantidade de criança para um educador também. (Professor 10)

Essa dicotomia de atuações faz pensar que a hipótese desta pesquisa pode ser confirmada, pois a real procura por acúmulo de cargos se dá pela necessidade financeira acima da identificação com o trabalho docente a ser desenvolvido – o que pode interferir na qualidade do trabalho com as crianças, já que a carga horária se amplia consideravelmente e o planejamento e atuação em ambas as turmas apresentam exigências diferentes. Ou seja, a prática docente exercida em equipamentos diferentes pode interferir na identidade e atuação do professor e influencia a docência em ambas as salas em que atua o/a professor/a.

A resposta do Professor 10, procura esclarecer, de forma alegórica, como é esse atuar, cotidianamente, com faixas etárias tão diferentes.

Trata-se, aqui, de separar e delinear muito claramente o que é atuar com os bebês e o que é atuar com crianças maiores. É intrigante a personificação da atuação docente e sua especificidade, dadas as necessidades das crianças em cada faixa etária. O ser acolhedor na creche e o ser enérgico com os alunos

maiores no ensino fundamental I demarcam características diferentes da docência em cada lugar.

Mas, quanto uma atuação influencia na outra?

E quando uma criança de 10 anos precisa de uma “professora Rute” diante de qualquer fator externo ou dificuldade na aprendizagem? Ela aparece?

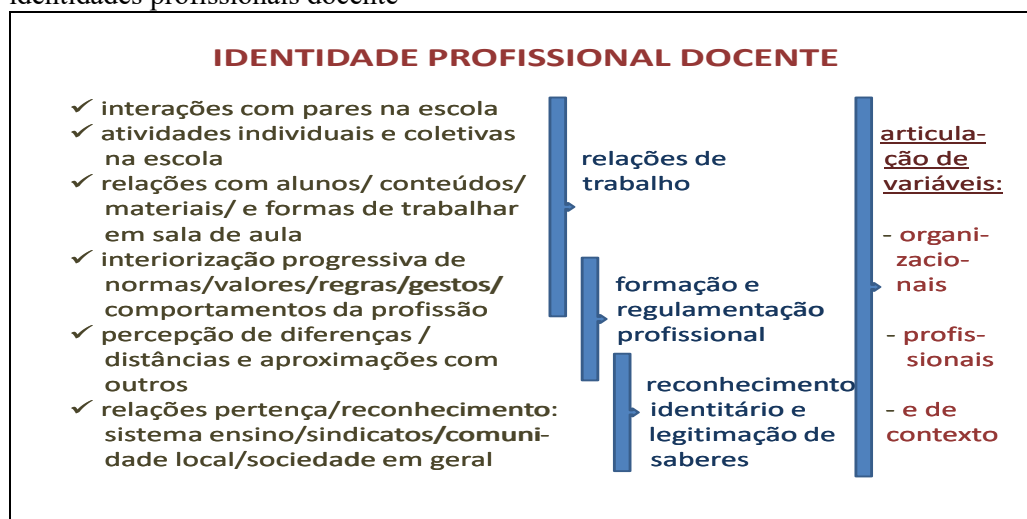
Será que em alguns momentos, em uma proposta que requer um determinado produto, a “professora Raquel” aparece no berçário?

Risos a parte, a alegoria nos leva a refletir sobre identidade docente e seus desdobramentos.

É importante destacar aqui esse aspecto na construção da identidade docente por meio da estratégia de assumir personagens e comportamentos diferentes para atuar com faixas etárias distintas – isso leva a pensar sobre os elementos ou aspectos que, segundo os autores investigados nos apoios teóricos, seriam constitutivos da identidade docente.

A esse respeito, Giovanni (2019), em capítulo que assina na coletânea (por ela mesma organizada) *“Identities profissionais de professores: construções em curso”*, afirma que “(...) as identidades são sempre identificações em curso, em construção e nunca processos prontos, acabados ou estáticos” (p.21). Nesse texto, que se constrói em torno de resultados de pesquisas, a autora põe em destaque os principais fatores intervenientes na construção das identidades profissionais docentes. A Figura 1, apresentada a seguir, discrimina tais fatores apontados por Giovanni.

Figura 1: Variáveis intervenientes nos processos de socialização profissional e construção de identidades profissionais docente



Fonte: Giovanni, 2019, p. 26.

O exame desses elementos, segundo Giovanni (2019), revela que “(...) o que se tem, visivelmente desenhadas nos estudos, são articulações entre variáveis *organizacionais*, *profissionais* e de *contexto*” (p.26). Embora longa, vale a pena acrescentar aqui a citação, a seguir, em que a autora analisa tais variáveis:

Tais variáveis representam cenários possíveis, tendências na construção de representações, referências, disposições e comportamentos dos profissionais em relação a seu próprio trabalho e ao seu lugar dentro dele. Vejamos.

Dentre as variáveis citadas nas pesquisas relacionadas à construção de identidades profissionais docentes, algumas dizem respeito aos **espaços das relações de trabalho**. São elas: as interações com os pares nas escolas; as atividades individuais e coletivas na organização escolar; as relações com alunos, conteúdos e formas de organização do trabalho em sala de aula; a interiorização progressiva de normas, regras, valores, comportamentos, expectativas e gestos da profissão. Outras relacionam-se com os **espaços de formação profissional e de regulação da profissão**. São os conhecimentos e práticas adquiridos na formação inicial e continuada, no exercício da profissão (como a interiorização progressiva de normas, regras, valores, comportamentos, expectativas e gestos da profissão, já citada) e também a percepção de diferenças, o estabelecimento de fronteiras, distâncias e aproximações com outros profissionais.

Esta última variável e as relações sociais de pertencimento e reconhecimento no interior do sistema de ensino; nos sindicatos e associações; na comunidade local; e na sociedade em geral – compõem os **espaços de reconhecimento identitário e de legitimação de saberes** (GIOVANNI, 2019, p. 26-27 – grifos da autora).

As informações contidas na **Seção 5**, apresentada a seguir, extraídas das entrevistas realizadas, permitem avançar na compreensão dessas variáveis intervenientes na construção das identidades profissionais docentes marcadas pela dualidade de atuações dos/as professores/as na educação infantil e ensino fundamental I.

SEÇÃO 4

DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS MARCADAS PELA DUALIDADE DE ATUAÇÕES

A educação básica desempenha um papel essencial no desenvolvimento educacional e social de um país, e os professores são fundamentais para garantir uma formação de qualidade aos estudantes. No contexto brasileiro, a docência enfrenta desafios, que vão desde questões financeiras até a falta de tempo para o lazer e para a família. Neste contexto, esta seção da Tese analisa as respostas colhidas em entrevistas com 05 dos 17 professores/as da educação básica da cidade de São Paulo, no ano de 2023, que acumulavam cargos na educação infantil e ensino fundamental I.

A cidade de São Paulo foi escolhida como local para a realização da pesquisa devido à sua relevância e representatividade no cenário educacional brasileiro, bem como sua diversidade de instituições de ensino. Além disso, os professores selecionados para esta pesquisa foram selecionados de forma a fornecer uma visão abrangente dos desafios enfrentados pelos educadores em diferentes etapas da educação básica. Entre os entrevistados, encontram-se professores que atuam nas creches paulistanas, voltadas ao atendimento de crianças de zero a três anos de idade, acumulando cargos docentes nas escolas municipais de ensino fundamental I, abrangendo os primeiros anos do ensino fundamental.

Uma das questões centrais abordadas nesta pesquisa diz respeito às dificuldades financeiras concernentes à docência brasileira. É amplamente reconhecido que a remuneração dos professores no país ainda é insatisfatória, principalmente quando comparada a remuneração de outras profissões que também exigem nível superior para o seu exercício conforme citado na sessão anterior. Essa situação acarreta diversas consequências, como a falta de motivação e reconhecimento profissional, além de dificuldades financeiras para suprir as necessidades básicas de sobrevivência dos profissionais.

As entrevistas realizadas com os professores permitiram explorar como essas dificuldades afetam diretamente a vida desses profissionais e como influenciam seu desempenho em sala de aula. Foram investigadas as perspectivas dos professores em relação aos salários, benefícios e possíveis formas de incentivo e valorização da carreira docente. Além disso, busca-se compreender como as dificuldades financeiras impactam na qualidade do ensino oferecido aos alunos e na motivação dos professores em permanecer na profissão.

A baixa remuneração e as condições financeiras precárias enfrentadas pelos professores podem ter consequências negativas para a qualidade da educação oferecida nas escolas. A falta de motivação e reconhecimento profissional pode desencadear uma diminuição no engajamento dos professores, refletindo-se na qualidade do ensino e no desempenho dos alunos. Portanto, compreender as percepções e experiências dos professores nesse contexto é fundamental para buscar soluções que valorizem a carreira docente e promovam uma educação de qualidade.

A esse respeito vale lembrar aqui, do estudo apresentado em Relatório da Fundação Carlos Chagas de 2009, coordenado por Gatti *et al* (2009), intitulado *A atratividade da carreira docente no Brasil* – apresentando os “(...) resultados de pesquisa que teve por objetivo investigar a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do ensino médio” (p.6).

O estudo GATTI *et al* (2009) teve como objetivo investigar a atratividade da carreira docente no Brasil pela ótica de alunos concluintes do ensino médio, uma vez que se tem divulgado a perda de interesse pela opção profissional pelo magistério por parte dos adolescentes. O estudo foi realizado em escolas públicas e particulares de cidades de grande ou médio porte das diferentes regiões do país. Os dados utilizados para as análises têm origem em duas fontes: questionário e grupos de discussão. Os resultados mostraram que a rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens pesquisados. As justificativas dos estudantes para a falta de atratividade da carreira se relacionam à ausência de identificação pessoal com a docência, às condições sociais e financeiras de exercício da profissão, à própria experiência escolar dos alunos e à influência familiar.

O estudo também apontou alguns fatores que poderiam contribuir para a valorização da carreira docente, tais como: melhoria salarial, reconhecimento social, formação inicial e continuada de qualidade, condições adequadas de trabalho, participação dos professores nas decisões pedagógicas e administrativas da escola, entre outros. O estudo conclui, ainda, que é necessário um conjunto de políticas públicas integradas e articuladas para enfrentar o problema da desvalorização e da desmotivação dos professores e dos futuros professores, bem como para garantir a qualidade da educação no país.

Além das questões financeiras, a falta de tempo para o lazer e para a família também é um desafio enfrentado pelos professores da educação básica em geral e, em especial para aqueles que acumulam cargo, como é o caso dos professores/as sujeitos desta pesquisa.

A profissão docente demanda um alto investimento de tempo, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Os professores dedicam horas à preparação das aulas, correção de trabalhos e provas, atendimento aos alunos, participação em reuniões pedagógicas e envolvimento em atividades extracurriculares. Essas demandas, aliadas a uma carga horária extensa, é, muitas vezes, desproporcional à remuneração, e podem afetar significativamente a qualidade de vida dos professores.

Por meio das entrevistas, busca-se explorar como os professores lidam com a carga dupla de trabalho e como conciliam as demandas profissionais com as responsabilidades familiares e o tempo para o lazer. São investigadas as estratégias adotadas pelos professores para otimizar seu tempo, buscar equilíbrio entre vida profissional e pessoal e lidar com o estresse e a sobrecarga de tarefas. Compreender esses aspectos pode ajudar a promover condições de trabalho mais adequadas aos professores, que possibilitem uma melhor qualidade de vida e bem-estar.

Por meio desta pesquisa espera-se apresentar as perspectivas dos/as professores/as sobre o acúmulo de cargos docentes no início da escolaridade básica (educação infantil e ensino fundamental I) na rede de ensino municipal paulistana.

As entrevistas possibilitaram explorar um ideia de uma possível nova docência já que para Nóvoa (2022), há muitas maneiras de ser professor, uma

diversidade de opções e de caminhos. Contudo, em todos eles, o autor defende que é imprescindível compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Desta maneira, procura-se também verificar essa *novíssima docência* que mescla a pedagogia para a primeiríssima infância (na educação infantil), com a pedagogia para as crianças e pré-adolescentes (nos anos iniciais do ensino fundamental).

Os resultados obtidos com base nas entrevistas podem gerar alguns *insights* sobre os desafios enfrentados pelos professores – o que pode levar à formulação de políticas e práticas educacionais mais eficazes acerca do acúmulo de cargos, da valorização dos profissionais da educação, da qualidade de vida e saúde dos professores brasileiros e da identidade docente de forma geral. Além disso, espera-se contribuir para o reconhecimento e valorização da carreira docente, estimulando reflexões sobre as condições necessárias para promover uma educação de qualidade no Brasil.

Os **Quadros 4, 5, 6, 7 e 8**, apresentados a seguir, sintetizam os dados obtidos com as entrevistas realizadas com os/as 05 professores/as que concordaram em concedê-las.

Os dados do **Quadro 4** traçam o perfil desses/as professores/as, de sua formação e percurso profissional.

Quadro 4: Perfil e percepções dos professores sobre sua jornada diária e preparo para atuar nas duas faixas de escolaridade

Professor/a Perfil inicial	Carga horária diária	Preparo profissional para atuar no CEI e na EMEF
Prof. 1	P1 trabalha 14 horas por dia, dividindo-se entre o CEI de manhã e a EMEF à tarde. Ela menciona que a transição entre os cargos é feita durante o percurso entre as escolas. P1 reconhece que a influência do seu trabalho na EMEF afeta sua forma de lidar com as crianças no CEI, como falar alto por estar acostumada ao ambiente do ensino fundamental.	Inicialmente P1 era formada em Letras e trabalhava como professora de língua portuguesa no Estado. Ela começou a trabalhar no CEI sem ter formação específica para esse cargo, mas posteriormente fez um curso de Magistério e Pedagogia. Menciona que sua formação inicial não a preparou completamente para trabalhar tanto no CEI quanto na EMEF. Destaca que cada criança apresenta diferentes dificuldades, e nem sempre ela se sente preparada para lidar com todas elas. A formação continuada é mencionada, mas P1 expressa a falta de tempo para absorver completamente o conteúdo oferecido.
Prof. 2	P2 descreve sua carga horária de trabalho, mencionando que trabalha cerca de 70 horas por semana, divididas entre as duas escolas. Ele relata que passa as manhãs no CEI e as tardes na EMEF, com uma	P2 revela que não se sentia preparado para a educação infantil, pois não gostava muito da área e sentia que a formação priorizava o cuidado em vez da educação. Quanto ao ensino fundamental, ele menciona que teve que correr atrás de conhecimento complementar, mas destaca a defasagem em algumas disciplinas.

	jornada que vai das sete da manhã até às seis e meia da tarde.	Quanto à formação continuada, P2 comenta que aprendeu muito trabalhando no estado, onde teve mais oportunidades de formação, enquanto na prefeitura, onde também trabalha, teve poucas formações de qualidade. Ele destaca que, devido à sua carga horária e à dificuldade de conciliar dois cargos, nem sempre teve tempo para participar de formações.
Prof. 3	P3 descreve sua jornada de trabalho, mencionando os horários de entrada (07 Horas) e saída (18 Horas), assim como as diferentes atividades que realiza durante o dia (concernentes as práticas diárias da educação infantil e ensino fundamental) Ela relata que sua rotina é intensa e cansativa.	P3 comenta sobre sua formação inicial no magistério, que a preparou para atuar tanto na educação infantil como no ensino fundamental. Ela destaca a importância da formação continuada, mencionando o estudo sobre a abordagem Emmi Pikler no CEI.
Prof. 4	P4 descreve seu horário de trabalho, mencionando que trabalha nos dois turnos: manhã e tarde - totalizando 12 horas de seu dia.	P4 menciona que não se sentiu totalmente preparada em sua formação inicial para trabalhar na educação infantil e reconhece a importância da formação continuada para aprimorar sua prática.
Prof. 5	P5 explica que trabalha cerca de 13 horas por dia, entrando às 7 da manhã e saindo às 20 horas de segunda a quinta-feira, devido à sua jornada JEIF. Nas sextas-feiras, ele sai às 17 horas. Ele acumula a jornada J40 (JEIF) com a J30 (professor de educação).	P5 considera que sua formação em Pedagogia não o preparou totalmente nem para a Educação Infantil, nem para o Ensino Fundamental. Mas afirma que ele já gostava da educação infantil antes de fazer o curso. Ele fez cursos de musicalização infantil e, ao se tornar pai de gêmeas, percebeu que não era tão difícil cuidar delas, o que o levou a atuar, acumulando cargo na educação infantil.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador, com base nas entrevistas realizadas.

Como visto na Seção 4 desta Tese, a carga horária do professorado paulistano que acumula cargos varia de 60 a 70 horas-aulas semanais de trabalho, ou seja, de 10 a 12 horas de relógio por dia, excetuando o trajeto para locomoção. A Organização Mundial de Saúde (OMS) orienta que o indivíduo tenha de 7 a 8 horas de sono por dia. Caso o professor faça uso desse tempo para o sono, restam-lhe de 2 a 3 horas livres diárias para o convívio com sua família, afazeres domésticos, momentos de lazer, etc. Como vimos com Sagrillo (2015), esse tempo livre quase não pode ser aproveitado devido à rotina estressante e ao extremo cansaço em função da execução do seu trabalho.

O exame dos dados do Quadro 4, por sua vez, revela que, com relação à formação e preparação para atuação em ambos os equipamentos educacionais, há uma mescla de professores que não se sentiram preparados para atuação na educação infantil, já que a atuação para a creche é relativamente nova, pouco mais de 20 anos, quando a creche passa da Secretaria Estadual da Assistência Social para a Secretaria Estadual da Educação, no estado de São Paulo, segundo Rosemberg (2011). Há uma transição para essa mudança, conforme Aguiar Júnior (2017) descreve em sua dissertação de mestrado, ao apresentar

esse novo equipamento escolar ao sistema de ensino no Brasil todo, em especial na cidade de São Paulo.

Desta forma, a formação inicial foi se adequando, com o passar do tempo, para atender melhor a essa demanda social.

No entanto, a esse respeito vale lembrar aqui o estudo de Barbosa (2006) descrevendo o processo de luta e resistência para se impor e se consolidar, no âmbito da atuação e da formação profissional docente, a figura do *professor da primeira infância*, do *professor de bebês* e do *professor de crianças bem pequenas*, desconstruindo a imagem de um professor tradicional, com uma sala de aula cheia de mesas, cadeiras e lousa.

Nessa mesma linha de reflexão, Giovanni e Guarnieri (2012) examinam o descompasso entre o que dizem as pesquisas e o que propõem as políticas públicas para a atuação e a formação de professores. Para as autoras, é evidente a distância entre os resultados das pesquisas e o que propõem as reformas e propostas mais recentes para a formação de professores, revelando “(...) os descompassos entre as lógicas que norteiam as propostas de formação de professores e a própria profissão docente, ou seja, as reformas recentes da docente ainda são dominadas por conteúdos e lógicas disciplinares e não da profissão” (p. 005530). E acrescentam:

Políticas voltadas para formação e desenvolvimento profissional de professores tendem a ser “*baseadas nas investigações científicas*” para fundamentar suas proposições. Mas, para isso, os resultados das pesquisas são convertidos em padrões e referências e as decisões decorrentes são legitimadas, sem se considerar os alertas dos próprios pesquisadores quanto aos limites e restrições de suas conclusões. As pesquisas reiteram a importância do professor como elemento chave para as mudanças educacionais – o que leva as iniciativas de reforma a, invariavelmente, incluírem ações de formação docente como estratégia de mudança, nem sempre acompanhadas de outras ações que criem as condições materiais para mudanças nos contextos de trabalho – uma lógica, portanto, linear e simplificadora em relação às mudanças educacionais desejadas (GIOVANNI e GUARNIERI, 2012, p. 005531).

Também retomando Saviani (2017), bem como Locatelli e Queiroz (2021) a formação na graduação e pós graduação ainda mantém certa distância do

chão da escola, não preparando em sua completude o profissional para atuar nas escolas brasileiras, causando, de certa forma, uma angústia para o professor que já vem, no início de carreira, com inseguranças da inexperiência, aliadas ao despreparo para atuar.

É quase que unânime entre os professores entrevistados, a afirmação de que “*aprenderam a trocar o pneu com o carro andando*” no que se refere ao trabalho com a educação infantil, e que o *empirismo* foi o formador destes profissionais por um bom tempo.

Destaque-se, no entanto, que o P2 afirma a importância da formação continuada em serviço e que isto tem lhe trazido “*novos olhares para as práticas do cotidiano*”. Cabe, evidentemente, um olhar para essa formação continuada em serviço em decorrência dos desafios cotidianos no ambiente escolar, dos imprevistos a serem enfrentados e da formação formação defasada do próprio formador. Mas essas são questões a serem debatidas em outra pesquisa.

O **Quadro 5**, a seguir, reúne os dados relativos às percepções expressas pelos/as professores/s sobre como se definem e se identificam, atuando concomitantemente na educação infantil e ensino fundamental.

Quadro 5: Como os professores percebem sua identidade profissional em ambas as turmas

Prof/a	Como se definem atuando nas duas turmas	Maior Identificação e preferência	Onde se sentem menos profs/as	Qual sala dá mais trabalho e exige mais tempo do dia
Prof. 1	É uma professora que está com crianças com dificuldades e diferentes, é estágio de maturidade, né? Porque a idade é mais ou menos equivalente, mas cada criança é, no seu tempo, e que para dar conta disso você precisa dar conta de um desenvolvimento, mas o que mais eu vejo lá de dificuldade mesmo é o tanto de relatório que se pede, e que a gente não tem esse tempo pra fazer. Tem que fazer enquanto estou	P1 menciona que, como professora, sente-se mais realizada trabalhando no ensino fundamental, mas considera mais tranquilo trabalhar na educação infantil. Ela destaca a diferença na dinâmica entre as faixas etárias.	Acho que na educação infantil. Se eu for falar com professora, mas não como profissional.	P1 afirma que se dedica cerca de 80% do seu tempo e esforço no CEI, devido ao tempo de trabalho e ao maior foco na alfabetização na EMEF. Ela reconhece que a EMEF exige mais trabalho e menciona a quantidade de registros como uma dificuldade.

	com as crianças ou então levar pra casa.			
Prof. 2	Ah, em construção, aprendendo sempre, porque é muito difícil. As pessoas acham que é só lá em cuidar, não é não e não é fácil, lúdico, não é fácil planejar um monte de coisa diferente pra essas crianças. É em construção e tentando ser o melhor, porque é difícil. Não é fácil	Sobre sua preferência entre os dois segmentos de atuação, P2 expressa um carinho especial pela educação infantil, mas afirma que gosta mais de trabalhar no ensino fundamental, devido aos temas abordados e à forma como são trabalhados.	Educação infantil. Eu me sinto menos professor às vezes. Às vezes, infelizmente, ainda às vezes eu tenho a visão que eu estou lá cuidando daquele monte de criança, principalmente das crianças que tem atendimento especial, que às vezes a gente tem que parar tudo pra cuidar e pra olhar e as outras têm que incluir também. Às vezes eu falo “nossa, parece que eu não fiz nada”, às vezes parece que eu não fiz nada o dia todo, que eu estou lá só, mesmo sabendo a importância do brincar e tudo, eu ainda às vezes falo “nossa, o que que eu estou fazendo aqui? Eu estou cuidando só dessas crianças. Não estou fazendo nada com eles.”.	Então, eu tento equilibrar bem, mesmo não gostando tanto da educação infantil preferindo o ensino fundamental, eu tento equilibrar. Mas a gente acaba sempre gastando mais tempo com a EMEF, porque é muito mais cobrança do que educação infantil. Às vezes eu vejo na educação infantil, não.
Prof. 3	Apaixonada na EI. Sobre o EF ela diz “Eu gosto, eu gosto muito, mas se fosse pra escolher realmente eu escolheria a educação infantil, que é a minha paixão, que eu já estou vai fazer 20 anos que eu estou lá. E pra EMEF é um desafio a cada dia. A gente enfrenta desafios em relação a tudo na EMEF.”	P3 afirma que se identifica mais com a educação infantil e que essa é sua paixão. Ela menciona que gosta do ensino fundamental, mas se tivesse que escolher, optaria pela educação infantil.	Não, não me sinto. Não me sinto, porque assim, ambas escolas a gente é, bastante, respeitada em relação a ser professora pelas famílias. Eu vejo, pelo menos eu sinto isso, nesses anos que eu estou tanto na educação infantil como no EMEF, eu me sinto professora mesma.	Ah, seria quase 100%. Porque assim, em relação a tempo que eu vejo as professoras levando atividades pra fazer em casa, talvez eu faria isso, porque eu teria o tempo para estar fazendo as narrativas, as experiências realmente do CEI.
Prof. 4	Destaca que seu papel como professora na educação infantil difere um pouco do ensino fundamental,	P4 revela que se identifica mais com crianças maiores, especificamente com o ensino fundamental 1,	P4 se sente menos professora na Educação Infantil.	Em relação à dedicação diária, P4 menciona que tentava dedicar cerca de 50% de sua energia para cada faixa etária, mas

	em termos de foco e prioridades.	entre nove e dez anos.		ressalta que o ensino fundamental exigia uma preocupação maior com atividades, preparo e acompanhamento das crianças em processo de alfabetização.
Prof. 5	Quando questionado sobre como se define como professor no CEI, P5 diz que é dinâmico e preocupado em possibilitar novas interações, especialmente na área do movimento. Na EMEF, ele também se define como um professor dinâmico e inovador.	Sobre ritual ou técnica para alterar sua <i>persona profissional</i> ao sair de um lugar para o outro, P5 responde que quando sai da EMEF e vai para o CEI, ele fica mais tenso e faz suas orações... Ele sente que a responsabilidade no CEI, especialmente em relação ao cuidado, é maior, e precisa provar todos os dias sua capacidade.	Se algum dos cargos eu sinto menos professor? Eu acho que da educação infantil. Eu sinto menos professor.	Hoje, digamos que eu minha dedicação tá 60% no CEI e 40% na EMEF, né? Digamos que eu sou mais antigo na EMEF e tudo, já tem mais ou menos uns 12 anos só de prefeitura na EMEF, e no cargo de educação infantil eu estou no meu 5º ano.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador, com base nas entrevistas realizadas.

Ao analisar os dados do **Quadro 5** – que sintetizam as respostas à pergunta sobre como os professores se definem atuando em suas turmas – percebe-se acentuado entendimento de que são professores que se encontram em transformação e que se entendem em construção, ou seja, em suas palavras: “aprendendo sempre”.

Os dados parecem confirmar os estudos de Huberman (1989), definindo os professores, no meio da carreira, como profissionais já constituídos, firmes em algumas concepções, autônomos e capazes diante dos desafios e imprevistos. Mesmo assim, os professores entrevistados, apesar de já experientes, se declaram tensos em uma ou outra turma, afirmando suas preferências: 4 dos 5 professores, pelo ensino fundamental.

Segundo Josso (2004) esse processo de construção de experiências vividas é relevante, enfatizando a importância da reflexão subsequente sobre a experiência vivida. A experiência se estabelece como um veículo que propõe a abertura para o conhecimento, pois atua como um agente de autoformação para o professor, fruto de seu esforço e determinação.

Segundo Dewey (1979), o objetivo do pensamento reflexivo é criar uma situação inovadora e clara que possa substituir os momentos de confusão e desordem presentes na profissão docente. Dewey considera o pensamento reflexivo como a forma superior de pensamento. A reflexão envolve, segundo esse autor, duas etapas: o estado de incerteza ou dificuldade que precisa ser resolvido e a busca pelo material necessário para direcionar e resolver o problema identificado. Portanto, toda atividade reflexiva dos professores é útil, independentemente do sucesso ou fracasso de seu trabalho, pois pode estimular uma nova reflexão e mudanças em suas posturas, práticas e paradigmas adotados.

É importante notar que, apesar da reflexão realizada, nem sempre esse esforço resulta em mudanças significativas em suas práticas docentes. Assim, Dewey (1979) garante que todo processo reflexivo deve ser considerado, mesmo que inicialmente possa causar alguma frustração e posteriormente gerar novas considerações sobre a experiência. Ou seja, o processo reflexivo está relacionado à dimensão afetiva do saber-fazer e do conhecimento. O saber-fazer não é apenas uma relação com o conhecimento, mas sim com um conjunto organizado de relações. Nas palavras de Charlot (2000, p. 72): “(...) toda relação com o conhecimento é também uma relação consigo mesmo, [...] está em jogo [aí] a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si [...]”.

Continuando a análise do **Quadro 5** percebe-se que os 4 dos 5 professores entrevistados, que têm uma preferência maior pelo trabalho que realizam no ensino fundamental, creditam essa preferência a diversos aspectos ligados a essa faixa de escolaridade: os alunos são maiores, têm mais autonomia, temas e formas de trabalhar são mais interessantes, sentem-se mais professores e têm maior fluência no trabalho, crianças menores demandam mais atenção e cuidados.

A esse respeito, Marturano (2008) descreve a elaboração e aplicação de um programa para melhorar a convivência na escola, fundamentado em uma perspectiva de desenvolvimento das bases cognitivas e afetivas do comportamento moral e em um ensino de habilidades de solução de problemas interpessoais, iniciação aos valores humanos e autocontrole emocional – ou seja,

dessa maneira, os professores percebem o quão mais fácil é esse “jogo” cotidiano de negociação do com as crianças maiores.

Destaque-se ainda que, P5 por exemplo, fala da preocupação ao sair do ensino fundamental e ir para a educação infantil em decorrência de ser homem e quanto isso dificulta sua atuação, ao ter que se “provar diariamente ao seu público”. A esse respeito, vale lembrar aqui Aguiar Júnior (2017), que fala da presença do homem na educação infantil, dos estranhamentos acerca dessa presença e ressalta que isso ocorre em decorrência de um machismo estrutural em nossa sociedade, que não aceita que um homem possa trabalhar com crianças tão pequenas e que, baseados em senso comum, surgem todo tipo de preconceitos quanto à competência, intenções e caráter de professor homem.

Em sua dissertação Aguiar Júnior (2017) aponta para o despreparo dos sistemas de ensino em ampliar o debate acerca da presença destes profissionais na educação infantil e que essa conversa deva se estender à sociedade em geral.

Diante de todos esses desafios quanto à educação infantil, desde a formação inicial insuficiente, passando pela falsa impressão de que qualquer pessoa sem formação pode atuar com crianças de creche, até o preconceito quanto à presença do professor homem na educação infantil, é unânime a resposta dos entrevistados em relação a qual equipamento eles se sentem menos professores: a educação infantil.

Esse sentimento pode ser explicado em diversos níveis e dimensões, desde o fato de que a função na educação infantil é relativamente nova conforme já mencionados estudos de Rosemberg (2002, 2011e 2013) e Barbosa (2006), até a disseminação da imagem clássica do professor tradicional que remete a um adulto à frente de uma turma, onde todas as crianças estão sentadas em suas cadeiras, escrevendo/copiando em seus cadernos.

Como na educação infantil essa configuração não funciona, o mobiliário é outro e as propostas são outras. De maneira geral, a sociedade não vê como professor o profissional que atua na educação infantil, tratando e chamando as professoras de “tias”, descaracterizando sua profissionalidade e tomando-as como cuidadoras e pagens – é dessa maneira que Freire (1993) enfatiza o posicionamento profissional e político do docente, ficando os seus pés na

profissionalidade de sua ação e demonstrando o real trabalho efetivado na educação infantil.

E, por fim, quanto à energia despendida em cada um dos equipamentos escolares, os professores apontam que na educação infantil é tudo mais cansativo, pois o trabalho em diversos momentos é mais físico: agachar e levantar, pegar criança no colo, andar de um lado para o outro – os professores são demandados o tempo todo em diversas situações (BARBOSA, 2006).

Já no ensino fundamental o desgaste é visto como mais intelectual, devido às respostas e negociações ao longo do dia (MARTURANO, 2008). Contudo, na entrevista os professores deixam claro que, se trabalhassem em apenas um cargo, a disposição e dedicação seriam maior e que, como já sabem que irão ter um dia longo e uma semana longa, as energias são poupadas – o que os leva a não se dedicarem 100% onde estão.

Mencionam até que professores que se dedicam integralmente, 100% em cada um dos cargos, acabam adoecendo e trazendo consigo sequelas graves de saúde como: perda voz, danos na coluna e o emocional abalado.

No **Quadro 6** estão concentrados os dados relativos às afirmações dos 05 professores/as entrevistados/as a respeito do que orienta suas práticas em cada segmento da escolaridade básica, das diferenças e semelhanças que percebem entre eles e das influências mútuas que constata entre uma e outra atuação.

Quadro 6: Atuação, procedimentos, práticas, recursos em cada faixa na visão dos/as professores/as

Prof/a	O que orienta a prática em cada turma	Diferenças: o que é específico na atuação – práticas e recursos que usa em cada turma	Semelhanças: o que é comum entre as salas e na atuação	Influências de uma atuação sobre a outra
Prof. 1	Então, a gente fala assim “aí eu vou trabalhar isso, eu vou trabalhar aqui, eu vou fazer isso, eu vou fazer aquilo”, na verdade a gente tem o currículo, né? Que é o que nos orienta, currículo da cidade. A gente tem ensino didático, a gente tem a formação	A faixa etária, independente da condição de cada criança, deixa essa distância, né? Deixa essa diferença, porque aqui a gente tem o intuito de alfabetizar, e fica pouca coisa lúdica. Mesmo que você queira, mesmo que você programa, às vezes nem dá pra ficar atento a isso. E lá não, lá é tudo que se aprende, é lúdico, a	Planejamento e orientação das práticas por meio da equipe gestora e dos currículos.	Sim, percebo. Eu percebo que eu falo muito alto com crianças que eu não deveria por conta do EMEF pelo vício de falar alto no EMEF, e percebo também que eu converso com as crianças do EMEF pegando muito. Pela minha dinâmica, não sei. Essa é a diferença que eu falo de influência, eu acho que é isso.

	<p>continuada, mas o que está mais ensinando fazer registro, pelo menos lá no CEI, do que nos ajudando no dia a dia. Eu acho que traz experiência, ajudaria mais do que muita fundamentação, e aí acaba que você tem que fazer um monte de registro, então assim, documentos que você usa é tudo que são trazidos mesmo, e quando você sente uma dificuldade, você vai atrás. Antes eu lia por prazer, hoje eu leio por obrigação, só quando tem realmente que ler alguma coisa, eu não tenho o tempo pra ler mais uma leitura prazerosa, porque além daqui a gente tem vida, né? Também a gente lê tudo quanto é autor que eles indicam lá. A gente tem mais ou menos uma base aí também, e nos cursos que a gente fez.</p>	<p>gente vê mais o desenvolvimento no total. O que ele não sabia hoje, o que ele aprende, mas é tudo, hoje ele não brincava, amanhã ele está brincando, está interagindo. Aqui não, aqui você tem que saber se aprendeu a ler, escrever, se ele avançou na escrita, não tem como comparar nesse sentido. Você lidar com uma criança pequena a dinâmica é outra, a demanda é outra, certo?</p>		
Prof. 2	<p>Quando perguntado sobre algum documento ou concepção que o orienta em suas práticas, P2 menciona o currículo, mas revela que não concorda com tudo que está nele, especialmente no caso do ensino fundamental. Ele destaca que tenta seguir o currículo, mas o faz do seu próprio jeito.</p>	<p>P2 destaca que tenta dar autonomia às crianças na educação infantil, trazendo atividades com arte e leitura. Ele também menciona a importância de abordar questões afro-indígenas no ensino fundamental. Percebe uma diferença na intencionalidade entre a educação infantil e o ensino fundamental, com o último recebendo mais investimentos e uma preocupação maior com a qualidade e quantidade de ensino.</p>	<p>P2 informa que os cuidados e a atenção dispensada igualam as práticas que precisam ser trabalhadas.</p>	<p>P2 destaca aspectos positivos, como a interação com as crianças do EMEF após trabalhar na educação infantil, mas também menciona o cansaço, afirmando que se sente mais exausto à tarde. Ele destaca a importância de reconhecer as crianças como crianças e trazer atividades mais lúdicas para o ambiente do EMEF.</p>
Prof. 3	<p>Currículo da cidade. PPP da unidade e formações em serviço.</p>	<p>A diferença é a faixa etária.</p>	<p>Práticas e cuidados.</p>	<p>P3 menciona que a falta de tempo é um fator que influencia bastante, mas destaca diferenças na demanda de documentação e nas atividades entre os dois contextos.</p>

Prof. 4	Menciona que sua prática é baseada no currículo da cidade de São Paulo, onde atua como professora.	Ressalta que o papel do professor na educação infantil é percebido de maneira diferente, talvez devido à ausência de uma ênfase na formalização do conteúdo escolarizado.	P4 destaca que a gestão da sala de aula e a preocupação com o desenvolvimento das habilidades são semelhantes em ambas as faixas etárias.	Destaca a influência mútua entre os cargos, ressaltando que o trabalho com crianças menores ajudou a valorizar mais as brincadeiras e necessidades das crianças maiores.
Prof. 5	Em relação aos documentos que orientam sua prática, P5 menciona que na educação infantil é o currículo da cidade, e na EMEF também há o currículo da cidade, mas ele se baseia principalmente nos jogos cooperativos, utilizando um pouco de cada abordagem, mas com base nos jogos cooperativos.	P5 utiliza materiais diferenciados em cada faixa etária. Na educação infantil, ele utiliza materiais de musicalização e jogos cooperativos, enquanto no ensino fundamental utiliza recursos mais específicos da área de educação física.	P5 destaca que uma semelhança entre as crianças do CEI e os adolescentes da EMEF é a carência e vulnerabilidade da região em que vivem. Muitos alunos do CEI passaram pelo EMEF e foram para a EMEF.	Ele menciona que traz algumas características da educação infantil para o fundamental I, como seu olhar diferenciado na questão de relatórios e cuidado. Quando questionado se ele se sente preparado para atuar na educação infantil após seu curso de formação inicial em pedagogia, P5 responde que sua formação em pedagogia não o preparou totalmente, mas ele já gostava da educação infantil antes de fazer o curso. Ele fez cursos de musicalização infantil e, ao se tornar pai de gêmeas, percebeu que não era tão difícil cuidar delas, o que o levou a atuar na educação infantil. Em relação à atuação com os maiores, P5 menciona que a graduação em si não o preparou totalmente, mas os cursos que fez em paralelo e sua pós-graduação em jogos cooperativos deram embasamento para trabalhar com a educação física escolar. Ele considera que sairia um pouco cru se dependesse apenas da graduação.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador, com base nas entrevistas realizadas.

Para analisar o Quadro 6 cabe lembrar que foi perguntado aos entrevistados, qual documento norteia as práticas do cotidiano com as crianças e a resposta foi unânime acerca da utilização das publicações institucionais municipais da cidade de São Paulo, sobretudo a utilização do Currículo da Cidade – São Paulo, que possui uma edição para a educação infantil e outra para o ensino fundamental – o que faz lembrar Marturano (2008), que afirma a necessidade de ambas as atuações (na educação infantil e no ensino

fundamental) devem manter uma coesão, a fim de dar continuidade no trabalho que se inicia na educação infantil e precisa de continuidade no ensino fundamental – sugerindo a necessidade de orientação oficial coerente nessa direção – o que inclui os cursos de formação continuada em serviço, também mencionados pelos professores/as.

Os professores citam outras fontes de inspiração para a realização do trabalho, principalmente no que diz respeito ao seu alinhamento com as concepções mencionadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. Sobre isso, Gatti (2014) afirma que o professor em sua formação inicial precisa se ater às orientações e normativas que embasam seu trabalho com as crianças pequenas, evitando uma postura *laissez faire*, levado por qualquer “vento de ideias” e trabalhando com as crianças sem uma base de planejamento.

Também Libaneo (1994) discute o planejamento escolar como uma tarefa docente que inclui, tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Ainda na análise do Quadro 6, ao falarem sobre as semelhanças de atuar nas duas faixas etárias, os professores foram bem genéricos, comentando que as semelhanças estão nos cuidados e atenção com as crianças, bem como o planejamento de todo o trabalho pedagógico realizado, por meio da ação e supervisão da equipe gestora da unidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação.

Já nas diferenças, os professores apontam para a diversidade de currículo, ou para ser mais específico, a diversidade dos temas que podem ser abordados de acordo com a faixa etária – previstos nas duas edições do Currículo da Cidade de São Paulo (para a educação infantil e para o ensino fundamental).

Os/as professores/as citam ainda as diferenças na autonomia das crianças na educação infantil, na intencionalidade entre a educação infantil e o ensino fundamental, no foco específico das atuações (brincadeiras e interações na educação infantil e alfabetização no ensino fundamental), além da ausência de formalização do conteúdo escolarizado na educação infantil.

Tais diferenças apontadas permite pôr em destaque o alerta de Gimeno Sacristán (2000), em relação ao currículo como o alicerce da prática educacional e à qualificação curricular com essencial para uma prática bem-sucedida. Ou

seja, para esse autor, o currículo prescrito atua como um meio de desenvolvimento profissional e cultural, que deveria ser igualmente acessível a todos/as professores/as. Além disso, ele defende que o currículo permite determinar a qualidade da educação e projetar novos conhecimentos e métodos pedagógicos. Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 1516), o currículo, apropriado pelos/as professores/as, atua como:

(...) uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente para pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares, que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto, baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. Uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévia e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela.

Por fim, para falar da influência de um cargo para outro, os professores se referem a diferentes influências de um trabalho sobre o outro: o cansaço físico e a falta de tempo pela jornada dupla, as demandas ampliadas em relação à documentação e relatórios, e especificamente em relação à atuação docente: o aumento do volume da voz com as crianças menores (pelo hábito de falar mais alto no ensino fundamental) e o fato das atividades com as crianças menores ajudarem a valorizar mais as brincadeiras e cuidados com as crianças maiores.

A esse respeito, vale lembrar Kishimoto (2005, p.20), que remete ao conceito do brincar como uma atividade dotada de uma significação social precisa, que necessita de uma aprendizagem. Com relação aos jogos e às brincadeiras, Kishimoto (2005, p. 17) traz a seguinte concepção:

Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança.

Dessa forma, as brincadeiras e os brinquedos são também tão importantes e fundamentais para o desenvolvimento das crianças no ensino fundamental, tal qual é a sua importância e relevância na educação infantil – não podendo, de maneira alguma, serem vistos como mero passatempo, ou mesmo como atividade de importância menor.

Os dados do Quadro 6 trazem pistas importantes sobre as identidades profissionais docentes marcadas pela dualidade de atuações dos/as professores/as na educação infantil e ensino fundamental I. É possível, por exemplo, lembrar aqui as articulações entre as variáveis *organizacionais*, *profissionais* e de *contexto*, mencionadas por Giovanni (2019). Em ambas as atuações, os/as professores/as mencionam a construção de referências e comportamentos oriundos de cada um de seus locais de trabalho, desde as relações com alunos, o trabalho com os conteúdos, as formas de organizar o trabalho em sala de aula, até o uso das orientações oficiais e a interiorização de normas, comportamentos e gestos da profissão com uma e outra faixa etária.

A questão é como se sentem os/as professores em relação a essas influências?

Os dados do **Quadro 7**, apresentado a seguir, relacionam-se às percepções expressas pelos/as professores/as a respeito de como se sentem em cada uma das escolas em que atuam, nas relações com os pares e superiores, com as famílias e com os próprios alunos.

Quadro 7: Percepção dos/as professores/as sobre as escolas

Prof/a	Relações de pertencimento e acolhimento	Profissionalidade e atuação dos pares	Relações com os pais/famílias	Relações com os alunos
Prof. 1	Eu acho que é hipocrisia a gente falar que a gosta de todo mundo, nem eu gosto de todo mundo, nem todo mundo gosta de mim, acho que todo mundo é assim. Mas eu	P1 afirma que mantém boas relações com seus colegas de trabalho, mesmo que não haja uma afinidade próxima com todos. Ela reconhece que existem diferentes níveis de profissionalidade entre os	Quanto à relação com as famílias, P2 revela que não gosta de se envolver muito, mas reconhece a necessidade de	É daquilo que eu te falei, quando apresenta um problema na educação infantil ele fica menos evidente do que no

	<p>acho que a gente mantém uma boa relação, mesmo com aqueles que você não é tão próximo, e os dois grupos pra mim são tranquilos, embora todo ano é incluído novos profissionais e também outros pedem remoção. Mas eu ainda tenho o hábito de manter uma boa relação até com aqueles que vão embora, aqueles que a gente se identifica.</p>	<p>colegas, mas destaca a importância de reconhecer o trabalho de cada um.</p>	<p>uma relação boa com elas. Ele destaca que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, há uma aproximação com as famílias, mas também existe um limite de interação, onde as responsabilidades da escola e da família são claras.</p>	<p>ensino fundamental, porque a escola é maior, porque o número de crianças é maior em sala de aula, é um professor só pra dar conta de tudo isso, é menos ajuda. As coisas ficam mais evidentes do que no fundamental.</p>
Prof. 2	<p>P2 menciona que ambos os grupos apresentam problemas, mas sente-se mais incluído e pertencente ao grupo do ensino fundamental. Apesar de não concordar com muitas coisas nesse grupo, ele vê uma melhora em relação à interação e sente que há mais profissionalismo entre os colegas.</p>	<p>Destaca diferenças na profissionalidade dos professores de educação infantil e do ensino fundamental. Ele observa que, apesar de não gostar do grupo da educação infantil, percebe mais profissionalismo neles do que no ensino fundamental. Ele acredita que os profissionais da educação infantil têm um olhar mais profissional e trabalham melhor em questões como pontualidade, respeito às crianças e respeito ao tempo delas.</p>		<p>Em relação à sua interação com as crianças, P2 expressa que se diverte e adora trabalhar com as crianças da educação infantil. Ele descreve a relação como boa e divertida. No entanto, no ensino fundamental, ele sente a necessidade de adotar uma abordagem mais didática, ensinando matemática, língua portuguesa e outras matérias que as crianças nem sempre gostam de aprender.</p>
Prof. 3	<p>P3 relata que foi bem acolhida no CEI para o qual foi removida. Destaca que a relação com os colegas na EMEF é diferente devido à quantidade de salas e alunos, mas não entra em detalhes sobre a natureza dessas relações.</p>	<p>Por mais que eu estou esse ano eu senti bastante essa mudança desse acolhimento que eu tenho no CEI do acolhimento que eu não tenho no EMEF, é diferente realmente, não sei se é isso pela faixa etária ou porque eu sou nova, apesar de algumas já me conhecerem bastante tempo, não sei, eu acho que eu venho assim, eu sinto essa diferença, que também não me incomoda não, porque assim, eu entro e faço o meu trabalho, eu sou uma pessoa na minha, mesmo, eu sou meio reservada, tem as pessoas que eu converso especificamente, que eu converso, que eu tenho uma relação maior</p>	<p>Não, tem bastante diferença, que nem eu te falei, essa relação que a gente tem, a gente recebe as crianças na porta da escola no CEI, então a gente tem esse contato com a mãe, contato com as famílias, com o pai, quem seja que vai levar a criança no CEI, então a gente já consegue conversar, dialogar, tirar dúvida, a mãe fala "olha, ele já tomou café da manhã", então é uma relação muito mais pessoal. Agora no EMEF</p>	<p>Uma boa relação na creche com os bebês e uma relação superficial com os maiores pois está em uma função de professora volante.</p>

			<p>não. A gente conversa com os pais, às vezes eles mandam um bilhete na agenda, às vezes se precisar mandar algo mais vem pra conversar com a gente, então a gente se conversa mais numa reunião, numa reunião de pais que a gente é apresentada, que eles que estavam conhecendo a gente, mas é bem mais restrita, apesar que a gente está aberto quando precisar vir conversar com a gente, mas é realmente diferente por conta dessa especificidade do CEI, da EMEF, que são bem diferentes.</p>	
Prof. 4	<p>Em relação ao pertencimento aos grupos de colegas de trabalho, P4 afirma que se sente pertencente tanto aos grupos da educação infantil quanto do ensino fundamental. Ela não percebe diferenças significativas na profissionalidade de seus colegas, considerando todos excelentes profissionais.</p>	<p>P4 afirma que há uma profissionalidade maior com o grupo de professores do Ensino Fundamental por conta da praticidade/pragmatismo e organização do trabalho pedagógico.</p>	<p>No que diz respeito à relação com as famílias, P4 destaca que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, os professores estão dedicados a suas funções. A diferença está no foco e na preocupação específica de cada faixa etária. Ela menciona que na educação infantil, a ênfase é na socialização e adaptação ao ambiente escolar, enquanto no ensino fundamental, a prioridade é a aprendizagem.</p>	<p>importância de construir um relacionamento de confiança com os alunos, apresentando-se e deixando claro suas expectativas e a forma como trabalha. Após esse processo inicial, ela menciona que o trabalho flui de maneira mais natural. Quanto à metodologia de trabalho, P4 enfatiza o acolhimento como um aspecto central. Ela valoriza conhecer a história, o passado e a vida de cada criança, antes de introduzir o conteúdo escolar. P4 acredita que a confiança mútua é fundamental na relação professor-aluno, especialmente no trabalho com</p>

				crianças, onde as fronteiras entre o profissional e o pessoal se fundem. Ela busca ser acolhedora, carinhosa e compreensiva, criando um ambiente onde as crianças se sintam à vontade para compartilhar e colaborar.
Prof. 5	P5 se sente incluído nos grupos de professores tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. No entanto, ele observa que na educação infantil há mais "panelinhas" e conflitos interpessoais em comparação ao ensino fundamental.	P5 percebe diferenças na atuação dos professores nas duas faixas etárias. Ele comenta que os professores da educação infantil tendem a ter mais apego às coisas, como salas e materiais, enquanto os professores do ensino fundamental são mais dinâmicos e têm menos dificuldade em se adaptar a mudanças.	Destaca a presença de familiares nas duas unidades, o que o fortalece como docente e perante a comunidade escolar. P5 observa que as famílias na educação infantil costumam cobrar mais em relação aos cuidados com as crianças, devido à menor autonomia delas. No ensino fundamental, ele percebe que algumas famílias tendem a se distanciar mais da participação na educação dos filhos, considerando-os mais independentes.	É uma relação muito boa com as famílias, já que atua na mesma comunidade escolar há muito tempo e já possui uma identificação com o público em geral, com as crianças e adolescentes.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador, com base nas entrevistas realizadas.

Com base nos dados do **Quadro 7** é possível verificar que os/as professores/as, ao expressarem sua percepção sobre as escolas em que atuam, se referem ao acolhimento e ao sentimento de pertença a ambos os grupos profissionais, como já apontado na sessão anterior nas respostas ao questionário. Reiteram que ambos os grupos apresentam problemas e conflitos interpessoais, se referem à frequentes remoções e inclusões de novos professores, mas não relatam diferenças significativas. Ou seja, os professores afirmam que se sentem pertencentes e acolhidos em ambas as instituições, mas aqui, na entrevista, eles apontam para as relações profissionais nas unidades

onde trabalham, descrevendo um sentimento de coleguismo e respeito entre todos.

As relações de trabalho e confiança se estabelecem nos diversos ambientes em que o profissional está inserido. Pode-se verificar, por exemplo, que tanto no CEI quanto na EMEF são apontadas concepções e práticas concernentes à realização do trabalho pedagógico, percebidas como traços de profissionalidade em ambos os equipamentos escolares.

Reconhecem que existem diferentes níveis de profissionalidade entre os colegas das duas instituições, mas destacam a importância de reconhecer o trabalho de cada um. O P2, por exemplo, percebe mais profissionalismo nos/as professores/as da educação infantil do que no ensino fundamental. Ele acredita que os profissionais da educação infantil têm um olhar mais profissional e trabalham melhor em questões como pontualidade, respeito às crianças e respeito ao tempo delas. Por outro lado, o P4 afirma que há uma profissionalidade maior no grupo de professores do ensino fundamental, no que se refere à organização do trabalho pedagógico.

A esse respeito, Roldão (2005) observa que o assunto da profissionalidade docente tem ganhado destaque em pesquisas e políticas educacionais internacionais. Ela prefere usar o termo “profissionalidade”, em vez de outros termos socialmente construídos que distinguem uma profissão de outras atividades.

Da mesma forma, André e Placco (2007) identificam a busca pela especificidade da profissão docente na profissionalidade docente. Em termos simples, para essas autoras, a profissionalidade se refere aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que caracterizam o educador, pressupondo a formação de uma identidade profissional que influencia e é influenciada pelos contextos de trabalho. Assim, se a profissionalidade é cultivada, a profissionalização é alcançada. De acordo com as autoras, o desempenho do professor pode ser examinado em quatro dimensões interconectadas: subjetiva, institucional, pedagógica e sociocultural. A *dimensão subjetiva* engloba a história individual de cada educador, seus valores, sentidos, significados, atitudes, formas de agir, etc. A *dimensão institucional* está ligada aos processos formativos e às práticas escolares. A *dimensão pedagógica* está relacionada às situações de ensino e à relação que o professor estabelece com

os alunos e com o conhecimento. E a *dimensão sociocultural* engloba o contexto sociopolítico e cultural.

Nessa mesma direção, segundo Libâneo (2015), a profissionalidade docente e a identidade profissional do professor são definidas como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades que são essenciais para guiar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, direcionando assim a especificidade do trabalho docente.

Por fim, na relação com as famílias e crianças é possível verificar no Quadro 7, que todos possuem um bom relacionamento. Os/as professores/as destacam a presença de familiares nas duas unidades e reconhecem a necessidade de uma relação boa com as famílias. Destacam que tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental, há uma aproximação com as famílias, mas também um limite de interação, por meio do qual as responsabilidades da escola e da família ficam claras. No CEI, o contato com as famílias se dá principalmente no momento de entregar a criança na escola – é o momento de conversar, dialogar, tirar dúvida, ou seja, a relação muito mais pessoal. Já na EMEF esse contato se dá por meio de recados na agenda, ou conversa nas reuniões de pais

A diferença, segundo os/as professores/as, está no foco e na preocupação específica de cada faixa etária: as famílias na educação infantil costumam cobrar mais em relação aos cuidados com as crianças, e no ensino fundamental o foco recai sobre as lições e as aprendizagens. Nesse momento da escolaridade, *“as famílias tendem a se distanciar mais”*.

Segundo Oliveira (2002), os estudos e pesquisas que abordam a relação família-escola podem ser categorizados em dois principais grupos: enfoque sociológico e enfoque psicológico.

No enfoque sociológico, a relação família-escola é analisada à luz de determinantes ambientais e culturais. A interação entre educação e classe social revela um conflito aparente entre os objetivos de socialização da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais), ou seja, entre a estrutura da família e os objetivos da escola. As famílias que não se alinham ao modelo presumido pela escola são vistas como as principais causadoras das disparidades escolares. Seguindo essa abordagem, é necessário que as famílias

adotem as mesmas estratégias de socialização utilizadas pela escola para garantir seu bom funcionamento.

Dessa forma, a representação de um modelo familiar adequado ganha destaque e se naturaliza, com a própria escola disseminando a ideia de que algumas famílias operam de maneira diferente do seu objetivo. Devido a essa divergência, as estratégias de socialização das famílias se tornam uma preocupação para a escola, que amplia suas áreas de atuação, tentando assumir ou substituir a família em sua ampla missão de socialização. Segundo Oliveira (2002), há uma intenção muitas vezes negligenciada nessa tentativa de aproximação e colaboração, que é educar as famílias consideradas "desestruturadas". O ambiente escolar exerce uma influência orientadora sobre os pais para que possam educar melhor seus filhos, permitindo que estes frequentem a escola."

No que se refere às relações com os alunos, os/as professores/as entrevistados/as afirmam diferenças em ambas as faixas de escolaridade. Por exemplo, os problemas tendem a ser menos visíveis no ensino fundamental, com as escolas maiores e também com as crianças maiores e em maior número.

Afirmam a importância de construir um relacionamento de confiança com os alunos, ou seja, nas duas escolas "*a confiança mútua é fundamental na relação professor-aluno*" porque o trabalho se dá com crianças pequenas, "*onde as fronteiras entre o profissional e o pessoal se fundem*".

Vale notar, entretanto, que também aqui os/as professores/as se referem ao trabalho didático e aos conteúdos escolares como características apenas do ensino fundamental e não da educação infantil.

Um ponto apresentado por dois dos cinco entrevistados, por serem homens, é o estranhamento inicial das famílias na educação infantil (e em menor escala no ensino fundamental) quanto a sua presença ali. Fica evidente o preconceito em relação a homens exercerem uma profissão que tem como prerrogativa os cuidados com crianças pequenas e que, estatisticamente, é majoritariamente feminina. Quanto a essa questão Aguiar Júnior (2017) aponta:

- *Desconstrução do binarismo de gênero*: O autor defende que a sua pesquisa confirma parcialmente a hipótese de que o reconhecimento do professor ou gestor homem, no efetivo exercício de suas funções na educação infantil, incluindo o cuidar, pode contribuir para a desconstrução do clássico binarismo

de gênero, que é a ideia de que existem apenas dois gêneros possíveis e que eles são opostos e complementares. O autor argumenta que a presença de homens nesse campo profissional pode desafiar as normas e expectativas sociais sobre o que é ser homem ou mulher, e mostrar que há diversidade e pluralidade nas formas de expressar e vivenciar o gênero.

- *Presença de homens em espaço considerado feminino*: O autor também afirma que a presença de homens num espaço majoritariamente feminino, como é o caso da educação infantil, torna possível, sim, o debate e a desconstrução do discurso e práticas sexistas e dos papéis sociais de gênero, que são as atribuições e comportamentos esperados de cada gênero pela sociedade. O autor explica que os homens que atuam na educação infantil podem questionar e romper com os estereótipos de gênero que limitam as suas possibilidades de atuação profissional e pessoal, e também podem estimular as mulheres a fazerem o mesmo em outros campos dominados por homens.

- *Novas questões de pesquisa*: O autor reconhece que os resultados da sua pesquisa conduzem a novas questões de pesquisa sobre a presença de homens no ambiente escolar da educação infantil e sobre a possibilidade de que essa presença e atuação possam trazer mudanças nesse espaço de socialização, rompendo com a organização do trabalho com base no gênero dos profissionais. O autor sugere que sejam feitos mais estudos sobre como os homens são recebidos e percebidos pelas crianças, pelas famílias e pelas colegas mulheres na educação infantil, e quais são os benefícios e desafios dessa convivência para todos os envolvidos.

- *Referências de socialização diferentes*: O autor destaca que os homens trazem para esse universo, referências de sua socialização primária e secundária, diferentes das que as profissionais mulheres possuem. A socialização primária é aquela que ocorre na infância, principalmente na família, e a socialização secundária é aquela que ocorre na adolescência e na vida adulta, em outros grupos sociais como escola, trabalho, amigos, etc. O autor afirma que essas referências podem enriquecer o trabalho pedagógico na educação infantil, pois podem oferecer às crianças modelos diversos de identidade e expressão de gênero.

Finalmente, o **Quadro 8**, a seguir, sintetiza os dados relativos à percepção dos/as professores/as sobre alguns aspectos específicos relativos à situação de acúmulo de cargos que vivenciam.

Quadro 8: Visão dos/as professores/as sobre a situação de acúmulo de cargos

Prof/a	Política / condições de trabalho	O que mais agrada	O que mais incomoda	Como isso afeta os/as profs/as
Prof. 1	Então, eu preferia ganhar o que eu ganho nos dois em um só e me dedicar mais. Mas ao mesmo tempo, se falarem que a gente não pode acumular, o salário não vai equiparar, então só vai prejudicar o professor. Como que eu vou falar? Não acumular com professor, pros professores que estão vindo aí no futuro, seria a mesma coisa que ganhar minimamente pra sobreviver. Nunca vai se equiparar o salário de um pra dois.	No acúmulo, me agrada mais o salário, é lógico..	Ela destaca os desafios enfrentados, a falta de tempo para se dedicar à formação continuada e a diferença na dinâmica entre as duas faixas etárias.	Me incomoda mais não ter tempo pra mim, pra me cuidar. Para assim, eu falar eu vou fazer uma academia", "eu vou, é esse", não tem tempo. E aí isso sim pesa um pouco
Prof. 2	Quanto às condições de trabalho, P2 critica o acúmulo de cargos, afirmando que deveria haver uma renda adequada para que os professores pudessem se dedicar plenamente a um único cargo.	Destaca a satisfação de estar em dois ambientes diferentes, lidando com pessoas e histórias distintas.	Menciona o cansaço e a falta de tempo como aspectos que o incomodam nessa situação. A troca entre os dois ambientes é muito rápida.	P2 menciona que o acúmulo de cargos tem proporcionado uma compensação financeira para ele, mas ele reconhece a importância de equilibrar o trabalho com o cuidado com sua saúde física e mental. Ele expressa sua insatisfação com a falta de tempo para planejamento adequado e a sensação de sobrecarga, mas também encontra prazer em ensinar e em estar ativo em diferentes ambientes.
Prof. 3	Poderia ser uma questão de um salário equivalente para um cargo somente e não o professor precisar de dois cargos para aumentar o salário.	Financeiro	Aí então, se em relação ao acúmulo de carga, por exemplo, se eu ganhasse, não que eu ganhe mal em CEI, não ganho mal realmente, mas assim, é necessário ter um outro cargo no momento, porque minha filha está terminando a faculdade ainda, faculdade de	Bom eh é muito cansativo, é estressante, tem dia que você está muito muito cansada de eu chegar dessa rotina não só da docência mas da faculdade também de chegar a noite super cansada ainda saber que se eu tenho que me organizar pro

			odontologia, bem cara, material e tudo mais. Se tivesse, não vou falar assim que se tivesse, porque eu acho que a gente está no CEI a gente está acima do pelo menos do padrão nacional de docência? Mas eh se não fosse né? Se eu não precisasse realmente do dinheiro pra mim me manter pra manter a faculdade pra manter as coisas eu não estaria acumulando cargo	dia seguinte então é cansativo dias sem mais estressante a mais você pegar um dia assim que está com uma sala que está também muito né indisciplinada mas em relação a isso a gente eu vou tentando me equilibrar emocionalmente fisicamente
Prof. 4	Sobre as políticas públicas para cada faixa etária, P4 menciona que ao longo dos últimos dez anos tem observado mudanças nesse cenário. Embora ainda estejamos distantes de países que priorizam a educação, ela destaca a preocupação e os esforços da Prefeitura de São Paulo em melhorar as condições e a formação dos professores. P4 acredita que as políticas públicas têm avançado lentamente, com melhorias nos documentos e nas formações oferecidas, além de um reconhecimento crescente e valorização salarial para os professores.	P4 menciona que o que mais agrada no acúmulo de cargos é o retorno financeiro e a possibilidade de conquistar certas coisas materiais. Por outro lado, ela destaca que o que mais a incomoda é ficar longe da família durante doze horas por dia, lidar com o estresse e preocupações constantes.	Não acumular cargos melhoraria a sua qualidade de vida e permitiria uma dedicação mais ampla à educação infantil. Ela comenta que já considerou acumular o ensino fundamental, mas outras prioridades surgiram e ela não deu continuidade a essa ideia. Quanto ao acúmulo de cargos, P4 expressa sua discordância, afirmando que não é ideal para os professores acumularem cargos. Ela enfatiza o desgaste físico e emocional de passar doze horas por dia fora de casa, em duas unidades escolares diferentes. Embora reconheça que o acúmulo possa trazer algum retorno financeiro, ela destaca que não supre adequadamente as necessidades financeiras das famílias diante do custo de vida atual. Quando questionada sobre como o acúmulo de cargos influencia seu bem-estar e saúde, P4 ressalta que a jornada dupla causa	Ao mudar de uma escola ou faixa etária para outra, procura se desestressar e entrar na sala de aula com uma mentalidade renovada.

			um desgaste significativo, afetando a saúde do professor devido ao estresse e cansaço. Ela reconhece que financeiramente pode trazer algum benefício para projetos específicos, mas destaca os impactos negativos relacionados ao tempo longe da família e ao estresse acumulado.	
Prof. 5	P5 critica as políticas públicas na educação infantil, destacando a falta de qualidade e a implementação de multietários como medida para atender a demanda, mesmo que isso comprometa a pedagogia. No ensino fundamental, ele menciona a crescente inclusão de alunos com necessidades especiais sem o suporte adequado, prejudicando a aprendizagem.	Quando questionado se preferiria acumular na mesma faixa etária, P5 expressa sua preferência por acumular entre a educação infantil e o ensino fundamental. Ele acredita que isso lhe proporciona novos desafios e possibilidades, mantendo seu interesse profissional.	P5 afirma que gosta de atuar nos dois segmentos, tanto na EMEF quanto no CEI, mas destaca que a parte física da educação infantil, como a troca de fraldas, o deixa muito cansado. P5 menciona que já pensou em parar de acumular cargos devido ao desgaste físico e à falta de qualidade de vida causada pela sobrecarga. Ele considera a possibilidade de optar por um único cargo no futuro, buscando mais qualidade de vida. P5 compartilha sua experiência de ter desenvolvido insuficiência cardíaca devido ao acúmulo de trabalho. Ele enfatiza a importância de valorização dos profissionais da educação e expressa o desejo de ter uma única posição remunerada adequadamente para melhorar sua qualidade de vida.	P5 informa que o cansaço e a falta de tempo atrapalham demais a profissionalidade docente.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador, com base nas entrevistas realizadas.

Com base na análise do **Quadro 8** é possível verificar que, acerca das condições de trabalho, o/a professor/a que acumula cargos enfrenta questões ainda mais graves.

O trabalho é uma atividade humana que envolve a transformação da natureza e da sociedade, e que também é influenciada por elas. As condições de trabalho, portanto, são os fatores que afetam a forma como o trabalho é realizado e as relações que se estabelecem entre os trabalhadores e os empregadores. Nesse sentido, as condições de trabalho podem ser analisadas sob dois aspectos fundamentais: (i) a natureza da relação entre o empregador e o empregado; e (ii) as condições objetivas em que o trabalho é realizado, ou seja, as atividades pedagógicas, o ambiente físico e organizacional (Cruz, 2017; e Oliveira; Assunção, 2010).

O primeiro aspecto se refere ao tipo de contrato, vínculo, remuneração, jornada, benefícios, direitos e deveres que regem a relação entre o empregador e o empregado. Esse aspecto está relacionado às normas jurídicas, políticas públicas, convenções coletivas e acordos individuais que definem as regras do trabalho. O segundo aspecto se refere ao conteúdo, à organização e às condições materiais do trabalho. Esse aspecto está relacionado às características das tarefas, aos recursos disponíveis, aos métodos de trabalho, à divisão do trabalho, à autonomia, à participação, à cooperação, à comunicação, ao reconhecimento, à segurança e à saúde no trabalho.

As condições de trabalho têm impacto direto na qualidade do trabalho e na qualidade de vida dos trabalhadores. As condições de trabalho adequadas podem favorecer a satisfação, a motivação, a produtividade, a criatividade, o desenvolvimento profissional e pessoal dos trabalhadores. As condições de trabalho inadequadas podem gerar insatisfação, desmotivação, estresse, adoecimento, acidentes, conflitos, rotatividade e absenteísmo dos trabalhadores.

No caso dos professores da educação básica, as condições de trabalho são um tema relevante para se compreender a realidade do trabalho docente no capitalismo contemporâneo. Com essa abordagem relacional, a política de carreira docente se inscreve como instrumento de regulação das condições de trabalho no ensino básico e, conforme indica Cruz (2017), contempla, além das atividades em sala de aula, os espaços mais amplos e de organização da sociedade, porque sua objetivação aponta para a apreensão da realidade concreta do trabalho docente no capitalismo contemporâneo.

A política de carreira docente pode influenciar tanto o primeiro quanto o segundo aspecto das condições de trabalho dos professores, ao definir os critérios de ingresso, progressão, remuneração, formação continuada e avaliação dos profissionais da educação. A política de carreira docente também pode refletir as demandas e os interesses dos diferentes atores sociais envolvidos na educação básica: governo, sindicatos, gestores escolares, pais e alunos.

Contudo, o professor que acumula cargos é utilizado para interesses das gestões das políticas públicas em geral, já que o acúmulo, de certa maneira, se faz necessário, em decorrência da falta de professores de maneira geral. O desinteresse pela carreira docente, a demora para organizar novos concursos públicos e novas contratações contribuem para isso. Desta maneira, o professor que acumula cargos enfrenta dificuldades no cotidiano em decorrência de situações adversas nas próprias escolas e no sistema de ensino.

O segundo ponto abordado na entrevista – a questão financeira – é visto com bom olhos por todos os/as entrevistados/as. As respostas marcam essa questão, revelando que a maior motivação (talvez a única), seja o aumento do poder aquisitivo e certa ascensão financeira.

A esse respeito, vale lembrar aqui, Jacomini e Minhoto (2015) que realizam pesquisa na área de política educacional e gestão da educação e publicaram um artigo intitulado "Remuneração do professor: entre a valorização profissional e a política salarial" na revista *Educação & Sociedade*, em que analisam as relações entre a remuneração do professor, a valorização profissional e a política salarial no Brasil.

Partem do pressuposto de que a remuneração do professor é um elemento fundamental para a valorização profissional, mas não é o único, nem o mais importante. Eles defendem que a valorização profissional envolve também aspectos como a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, a carreira, o reconhecimento social e a participação nas decisões educacionais.

No artigo, as autoras fazem um histórico da remuneração do professor no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, destacando as principais

mudanças legislativas, políticas e econômicas que afetaram o salário docente. Elas mostram que o salário do professor sempre foi baixo em relação a outras profissões de nível superior, e que sofreu variações, conforme os contextos históricos, políticos e sociais.

As autoras também analisam as principais iniciativas recentes para melhorar a remuneração do professor, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o piso salarial nacional do magistério e os planos de carreira. Eles apontam os avanços, os limites e os desafios dessas iniciativas, considerando os aspectos legais, financeiros, administrativos e pedagógicos.

Jacomini e Minhoto (2015) concluem que a remuneração do professor é uma questão complexa e polêmica, que envolve diversos atores sociais, interesses políticos e econômicos, concepções pedagógicas e valores culturais. Elas defendem que é preciso superar a visão reducionista de que o salário é o único fator determinante da qualidade da educação e da valorização profissional, propondo que se construa uma política salarial integrada a uma política de valorização profissional, que considere as especificidades do trabalho docente, as demandas da sociedade e as condições objetivas da educação pública no Brasil.

Ainda no Quadro 8, é possível observar que os/as professores/as apontam também a questão da *falta de tempo* como complicador para quem acumula cargos, acrescido de condições como cansaço físico e mental, distância da família.

A esse respeito, cabe trazer aqui as reflexões de Sagrillo (2015) – pesquisadora do trabalho docente – que publicou sua tese de doutorado intitulada "O tempo de trabalho e o tempo livre dos professores municipais de Santa Maria/RS", na qual investiga como os professores da educação básica organizam e vivenciam o seu tempo fora da escola. Ela parte do pressuposto de que o tempo livre do professor é um conceito relativo e contraditório, pois está condicionado pelas condições de trabalho, pela cultura e pela subjetividade dos docentes. Ela defende que o tempo livre do professor não é apenas um tempo de descanso, lazer e cuidado pessoal, mas também um tempo de formação, planejamento, estudo e pesquisa.

A autora identifica que os professores enfrentam dificuldades para conciliar o tempo de trabalho e o tempo livre, em função da sobrecarga de tarefas, da baixa remuneração, da falta de reconhecimento e da precarização das condições de trabalho. Ela constata que os professores buscam estratégias para otimizar o seu tempo livre, como a organização do cotidiano, a divisão das responsabilidades domésticas, a participação em grupos de estudo e a realização de atividades prazerosas. Conclui que o tempo livre do professor é um tempo complexo e ambíguo, que envolve tensões, conflitos, resistências e possibilidades. Ela propõe que se valorize o tempo livre do professor como um direito e um recurso para a qualidade da educação e da vida docente.

Por fim, os professores falam ainda no Quadro 8, das consequências do acúmulo de cargo, que são as implicações quanto à saúde, em decorrência do cansaço físico e mental.

Sobre isso, vários pesquisadores, em diferentes países, já trouxeram excelentes análises. Zaragoza (1999), por exemplo, mostrou que o número de professores não universitários de Málaga, que se afastaram do trabalho por motivos de saúde, triplicou nos últimos sete anos dos anos 1990. As causas mais comuns foram: problemas no tornozelo, na garganta e na mente. Antes disso, já no início dos anos 1990, Shonfeld (1992) acompanhou 255 professoras novatas de Nova York e mediu os sintomas depressivos delas. Ele usou instrumentos para avaliar o suporte social e a nocividade do ambiente escolar. Ele encontrou uma forte relação entre depressão e trabalho nocivo, que apareceu cedo e persistiu, mesmo controlando outros riscos. Ele também lembrou sua pesquisa anterior, que ligou ambientes perigosos, frustrantes ou sem controle a doenças depressivas. Nessa mesma direção, Pitthers e Fogarty (1995) mediram o estresse e a tensão ocupacionais em professores, usando o *Occupational Stress Inventory*, que avalia estresse, sobrecarga de trabalho e estratégias. Eles compararam os professores com outros profissionais e viram que os professores tinham mais estresse e tensão. Eles relacionaram isso à sobrecarga de trabalho e aos conflitos com os chefes e as regras. Eles também citaram o estudo de Punch e Tuetteman, que mediu 574 professores na Austrália e viu que eles tinham mais estresse psicológico do que a população geral. Eles ainda citaram estudos nos EUA, Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido, que mostraram que

um terço dos professores consideravam seu trabalho "estressante" ou "muito estressante".

Zaragoza (1999) também estudou o *mal-estar docente*, que é um sentimento de desconforto e insatisfação que afeta os professores. Ele propôs um modelo para entender como vários fatores podem causar esse mal-estar e levar os professores a um estado de ansiedade, chamado de esgotamento docente, que prejudica sua personalidade. Ele citou os professores que conseguiram dar respostas eficazes e integradas diante das crescentes exigências e das grandes mudanças que ocorreram na profissão docente. Ele chamou de "tensão" e "estresse" as situações problemáticas que exigem uma resposta do professor para aliviar a pressão dos estímulos ameaçadores.

Zaragoza também sugeriu que o absenteísmo, ou seja, a falta ao trabalho por motivos de saúde, seria uma forma de defesa contra a tensão gerada pelo exercício docente, ou uma maneira de escapar das tensões acumuladas. Ele supôs que esse mecanismo estaria presente na população de educadores de Belo Horizonte que se afastaram do trabalho por motivos de saúde no período estudado. Na população-alvo, a maioria dos afastamentos entre maio de 2002 e abril de 2003 (85%) era de professores. Ele observou que um mesmo professor poderia ter se afastado mais de uma vez.

Zaragoza (1999) também mencionou vários estudos que buscaram identificar os ciclos de estresse ao longo do ano escolar. Ele constatou que o número de licenças médicas aumentava gradualmente nos finais de trimestre (especialmente do primeiro) e no final do curso. Ele notou que o número de licenças médicas subia abruptamente no início do primeiro trimestre, diminuía após feriados e ficava insignificante durante as férias de verão. Ele relatou que os problemas de saúde dos professores foram estudados intensamente no período de 1982 a 1984 e as principais causas de licença foram os diagnósticos de traumatologia, geniturinários e obstétricos e os neuropsiquiátricos. Ele destacou que essas últimas causas, apesar de estarem em terceiro lugar, foram as segundas mais importantes pelo número de dias de licença que provocaram.

Zaragoza (1999) ainda citou vários estudos realizados em Hong Kong nos últimos anos, que mostraram que ensinar é muito estressante. Ele informou que cerca de um terço dos professores pesquisados apresentavam sinais de

estresse e *burnout*, entre os principais problemas de saúde. Ele verificou que havia uma distribuição heterogênea dos sintomas, sendo que alguns professores apresentavam sinais mais graves do que outros, variando de quadros leves de frustração, ansiedade e irritabilidade até o quadro de exaustão emocional, com sintomas psicossomáticos e depressivos severos.

Finalmente, cabe acrescentar que esse exame dos dados dos **Quadros 4 a 8** suscita algumas considerações gerais em relação a:

Percepções e atitudes:

Cada um dos entrevistados trouxe suas percepções e atitudes únicas em relação ao tema abordado:

- P1 compartilhou uma perspectiva pragmática e voltada para a ação, destacando a importância de soluções práticas e viáveis;
- P2 ofereceu uma perspectiva técnica e inovadora, trazendo insights sobre as possibilidades tecnológicas e seu impacto potencial;
- P3, por sua vez, trouxe uma abordagem mais reflexiva, enfatizando a necessidade de mudanças estruturais e transformações sociais mais amplas;
- P4 compartilhou sua experiência pessoal, destacando a importância da empatia e do diálogo na resolução de problemas;
- P5 trouxe uma visão crítica e analítica, levantando questões sobre as consequências não intencionais das intervenções.

Experiências pessoais:

As entrevistas revelaram uma variedade de experiências pessoais relacionadas ao tema em discussão:

- P1 compartilhou suas experiências de trabalho comunitário, destacando os desafios enfrentados pelos indivíduos afetados;
- P2 apresentou casos de estudo e projetos que ele vivenciou, ilustrando a aplicação prática das soluções propostas;
- P3 trouxe à tona histórias de pessoas marginalizadas, ressaltando as injustiças sociais e as dificuldades enfrentadas por esses grupos;
- P4 compartilhou histórias de diálogos interculturais bem-sucedidos, evidenciando a importância da escuta ativa e do entendimento mútuo;
- P5 trouxe exemplos de políticas públicas mal implementadas, destacando os efeitos negativos que podem surgir.

Desafios e obstáculos:

Os entrevistados identificaram uma série de desafios e obstáculos relacionados ao tema em estudo:

- P1 mencionou a falta de recursos financeiros e a burocracia governamental como barreiras para a implementação de ações efetivas;
- P2 ressaltou a falta de infraestrutura e acesso a tecnologias como desafios para a implementação de soluções inovadoras;
- P3 destacou a resistência à mudança e os interesses arraigados como obstáculos à transformação social;
- P4 mencionou as barreiras da comunicação e a falta de empatia como desafios na construção de diálogos significativos;
- P5 levantou questões sobre a falta de planejamento estratégico e a abordagem fragmentada das políticas públicas.

Recomendações e soluções propostas:

Os entrevistados contribuíram com uma variedade de recomendações e soluções para abordar os desafios identificados:

- P1 enfatizou a importância da participação comunitária e da criação de parcerias para a implementação de projetos.
- P2 sugeriu a aplicação de soluções tecnológicas sustentáveis e a busca por alternativas de energia limpa.
- P3 propôs uma mudança de paradigma, destacando a necessidade de justiça social e a redistribuição de recursos.
- P4 recomendou a promoção do diálogo intercultural e a educação para a empatia.
- P5 propôs uma abordagem integrada das políticas públicas, considerando seus impactos e efeitos colaterais.

Em relação à questão central deste estudo – a identidade docente marcada pela dualidade de atuações profissionais – é importante salientar que as manifestações dos/as professores sobre os diversos aspectos que envolvem a relação com a situação de acúmulo de cargos mostram como as marcas das interferências de uma atuação sobre a outra revelam um aspecto dinâmico e passível de nuances de um profissional para outro. Em determinadas circunstâncias, a identidade do docente pode sofrer alterações significativas, tanto internamente, no âmbito pessoal, quanto externamente, no contexto profissional e social. Reconhece-se, assim, que o processo de desenvolvimento e reconhecimento da identidade docente é complexo e multifacetado.

Um fator que desempenha um papel central no acúmulo de cargos docentes é a questão financeira e a busca por uma melhor qualidade de vida. Muitos profissionais da área enfrentam desafios financeiros e buscam oportunidades adicionais de emprego para complementar sua renda e garantir uma estabilidade econômica adequada. Além disso, o acúmulo de cargos também pode ser motivado pelo desejo de ampliar experiências pedagógicas e profissionais, bem como pela busca por desafios e oportunidades de crescimento.

Essas considerações baseadas nas entrevistas com P1, P3, P2, P4 e P5 ilustram a riqueza de perspectivas e conhecimentos compartilhados por esses participantes. Suas experiências e ideias contribuíram para uma compreensão mais ampla e aprofundada do tema em estudo, oferecendo *insights* valiosos para a pesquisa e a busca de soluções efetivas.

É importante ressaltar que as entrevistas realizadas constituem uma amostra limitada e específica, e outros estudos e fontes de dados devem ser considerados para novas análises. No entanto, as entrevistas desempenharam um papel fundamental ao fornecer informações qualitativas relevantes e uma perspectiva humana sobre o tema em questão.

Esses relatos pessoais agregaram valor à pesquisa, enriquecendo a discussão e permitindo uma compreensão mais profunda dos desafios, soluções e implicações do assunto estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais as influências do acúmulo de cargos docentes no início da escolaridade básica, na ação e na constituição da identidade profissional docente? Atuar como docente em faixas etárias tão distintas pode afetar a identidade docente? Como se dá o acúmulo de cargos docentes no início da escolaridade básica (educação infantil e ensino fundamental I) na rede de ensino municipal paulistana? O que dizem os documentos oficiais a esse respeito? Quem são os professores que acumulam cargos docentes em CEIs e EMEFs na rede de ensino municipal paulistana? Quais suas condições salariais e de trabalho? – foram estas as **perguntas norteadoras** da pesquisa aqui relatada.

Com esta pesquisa procurou-se compreender o acúmulo de cargos docentes no início da escolaridade básica (educação infantil e ensino fundamental I) na rede de ensino municipal paulistana.

Para tanto, procurou-se traçar o perfil profissional dos/as docentes que atuam simultaneamente em creche e ensino fundamental, detectando as motivações que os/as levam a se submeter a uma rotina de trabalho de 60 horas semanais em média e descrevendo suas condições salariais e de trabalho, bem como buscou-se identificar elementos da constituição identitária desses/as profissionais que acumulam cargos, além das influências mútuas e consequências da situação de acúmulo de cargos para a atuação docente nos dois cargos.

Os resultados obtidos permitiram confirmar a **hipótese** norteadora da pesquisa, ligada à ideia de que a procura por acúmulo de cargos pelos professores, se dá pela necessidade financeira, acima da identificação com o trabalho docente a ser desenvolvido.

Defende-se aqui a **tese** de que o acúmulo de cargos interfere na qualidade do trabalho desenvolvido com os crianças, uma vez que a carga horária se amplia consideravelmente e o planejamento e atuação em ambas as turmas apresentam exigências muito diversas. Ou seja, a prática docente

exercida em equipamentos diferentes interfere na identidade e atuação do professor e influencia a docência em ambas as salas em que atua o/a professor/a.

Tais atividades de trabalho docente, enquanto atividades profissionais, são aquelas que, segundo Dubar (2012), “(...) dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos” (p. 4), ou seja, elas “(...) não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social” (p.4). Trata-se, portanto, de uma dimensão simbólica que os professores tendem a perder quando acumulam cargos.

Por isso são fontes de identidades profissionais e se constroem como um processo específico de socialização profissional, “ligando educação, trabalho e carreira” (Dubar, 2012).

Os professores/as aqui estudados, que acumulam cargos na educação infantil e ensino fundamental I, relatam uma vida de trabalho feita de relações com colegas, superiores, alunos, pais, em situações de trabalho marcadas por dificuldades e desafios que levam à sobrecarga e exaustão física e mental.

Ou seja, eles/as vivem um processo de socialização e construção de identidade profissional ligado a situações e relações com outros e consigo mesmos, de forma sempre apressada, aligeirada, marcada por prazos e horários.

Nessas condições, a chamada “centralidade do trabalho na vida das pessoas” (como se refere Dubar, 2012) fica prejudicada, pelo cansaço e pela rotina marcada pela mudança constante de cenários e de parceiros. Em síntese: nenhum dos/as professores e professoras manifestou claramente sua identidade profissional.

É fundamental, portanto, reconhecer que o acúmulo excessivo de cargos pode ter implicações negativas na saúde física e emocional dos docentes, bem como na qualidade do ensino oferecido. Ou seja, é necessário um equilíbrio cuidadoso entre a busca por estabilidade financeira, a qualidade de vida, o cuidado com a carga de trabalho, a disponibilidade de tempo para o aperfeiçoamento profissional e o descanso necessário.

É fundamental que as instituições educacionais e as políticas públicas estejam atentas a essa questão, a fim de proporcionar condições adequadas

para o exercício da docência e garantir a valorização dos profissionais da educação.

Com isso, reforça-se que o estudo teve como objetivo compreender como se constroem as identidades profissionais de professores que atuam, simultaneamente, na creche e no ensino fundamental, levando em conta suas trajetórias, concepções e práticas pedagógicas.

A pesquisa realizada, de natureza qualitativa, baseou-se na análise de documentos oficiais e em respostas de 17 professores/as a questionário, além de entrevistas semiestruturadas com 4 docentes que acumulam cargos em escolas de educação infantil e em escolas de ensino fundamental, situadas na cidade de São Paulo. Os resultados mostraram que as identidades profissionais desses professores são atravessadas por tensões, conflitos e desafios, originados das diferentes demandas, expectativas e condições de trabalho que vivenciam nos dois segmentos educacionais.

Os professores diferenciam a creche do ensino fundamental, mas também identificam aspectos comuns entre eles, como a relevância do vínculo afetivo, da ludicidade, da interação e da aprendizagem significativa. Os professores valorizam sua atuação na creche e no ensino fundamental, mas também manifestam insatisfações, angústias e desgastes ligados à sobrecarga de trabalho, à falta de reconhecimento, à desvalorização salarial e à precarização das condições de trabalho.

Sugere-se que é preciso ampliar o debate sobre a formação, a valorização e a identidade profissional dos professores que atuam simultaneamente na creche e no ensino fundamental, considerando suas especificidades e desafios.

Por fim, é importante salientar quão danoso pode ser o acúmulo de cargos para todas as dimensões aqui mencionadas:

- A identidade docente configurada, por vezes é deficitária e insuficientemente competente para a atuação em ambas as escolas, gerando deficits significativos no fazer pedagógico;

- A carga horária extensiva prejudica o trabalhador em sua eficiência e qualidade de trabalho, bem como em sua qualidade de vida, saúde e descanso, como mencionado por alguns professores entrevistados;
- A qualidade do ensino cai quando este profissional, pressionado pela demanda de trabalho, em consonância com o tempo de trabalho, se vê sobrecarregado pelo cansaço físico e psicológico provenientes da sua atuação;
- A constatação da precarização e devalorização da carreira docente, se dá com o enfrentamento dos baixos salários e das condições precárias de trabalho, submetendo o profissional a condições de precarização intensificadas nesta modalidade laboral;
- O baixo poder aquisitivo do professor é o principal fator, que o faz se submeter a esta jornada exaustiva, para que enfim possa ter um salário digno para o seu sustento e um melhor poder aquisitivo.

O acúmulo de cargos docente traz consigo uma problemática antagônica fortíssima, já que, sendo um dispositivo útil para acomodação e atendimento para as demandas escolares, ele também se transforma num instrumento de precarização do ensino, enfraquecedor do fazer docente e do fazer político do professor, bem como de sua vida pessoal e de sua saúde, que também são cobradas por tal atividade.

Obviamente o professor não é o culpado pelo mau funcionamento deste dispositivo utilizado pelo sistema. Ele é vítima e está subordinado e a mercê dos inúmeros abusos e perversidades que sofre, se dispondo a tais condições, devido a sua necessidade salarial, ao anseio pela ampliação do poder aquisitivo às custas de sua saúde e do seu bem estar com a família.

Finalmente, o ponto que precisa ser aqui ressaltado, é que as políticas públicas acerca do tema devem ser discutidas seriamente, a fim de sanar um problema que está nas entranhas dos sistemas escolares e sua organização.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR JÚNIOR, J. D. Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: PUCSP, 2017. Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni. 2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira – *Por amor e por força: rotinas na educação infantil* - Porto Alegre: Artmed, 2006
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria: UFSM, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto/Portugal: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- COSTA, E.M.D; MONTENEGRO, F.S, SILVEIRA, M.F. Formação docente e condições de trabalho na Educação Infantil. In: *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Volumen 4, Número 3, Julio 2018, ISSN: 2387-0907, <http://riai.jimdo.com/> .
- BRASIL. Ministério da Educação. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Revista Salto para o futuro, Ano XIX – Nº15 Educação de crianças em creches*. 2009.
- CARDOSO, L. et al. (2018). Práticas pedagógicas no ensino fundamental: Um estudo em escolas municipais. *Revista Brasileira de Educação*, 43(3), e034008.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, A. A. F., & VARANI, A. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado (Teacher's working in group: the concept revisited). *Crítica Educativa*, 3(1), 50–66. 2017 <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i1.105>

CRUZ, S. P. S. Professor polivalente: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Org.). Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 3. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUARTE, N. C. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

GATTI, Bernardete A. BARRETO, Elba S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Araújo. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete Araújo. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIOVANNI, L. M. *Análise documental nas pesquisas em educação*. (Texto para uso didático). Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998a.

GIOVANNI, L. M. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: *Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola*. Araraquara: UNESP-FCLAr, 1998b.

GIOVANNI, L. M. *Usos da Entrevista e do Questionário na Pesquisa Científica*. Roteiro-síntese organizado para uso didático. Araraquara-SP: UNESP/UNIARA, 2009. (Divulgação em meio digital).

GIOVANNI, L. M. e GUARNIERI, M. R. A educabilidade das crianças na escola básica: desafios para a atuação e formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: LEITE, Y. U. F. *et al. Políticas de Formação Inicial e Continuada*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 005528-005539.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais da reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: Giovanni, L. M.; Marin, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 5-12.

GOMES, C. A. C. A formação do professor de educação infantil: um estudo sobre a articulação entre formação inicial e continuada. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FONTANINI, C. A. C.; FILIPAK S.T.; KRASST, J. As fases na vida dos professores: Um estudo com professores do curso de administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil. Vol. 38 (Nº 35) Año 2017. Pág. 15.2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1989.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília – DF, 2009.

JACOMINI, M. A., & MINHOTO, M. A. P. Vencimento, Remuneração e Condições de Trabalho de Professores da Rede Municipal de São Paulo. *Educação & Realidade*, 40(4).2015

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M (org) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*; 8 ed. – São Paulo:Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LOCATELLI, C., & QUEIROZ, H. (2021). A formação continuada segundo os (as) professores (as) do ensino médio no norte do Tocantins: forma, finalidade e conteúdo. *Horizontes*, 39(1), e021055. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1195>

LUCKESI, Cipriano. O educador: quem é ele. *ABC Educatio*. Outubro, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTURANO, E. M. *A creche e seu papel no desenvolvimento infantil: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARTURANO, E. M. A educação infantil no Brasil: uma análise crítica do processo de construção das políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTURANO, E. M. Berçário e pré-escola: espaços de cuidar e educar. São Paulo: Pioneira, 1984.

Marturano, E. M., & Gardinal, E. C. (2008). Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. *Aletheia*, 27, 81-97

MARTURANO, E. M. A creche e seu papel no desenvolvimento infantil: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARTURANO, E. M. A educação infantil no Brasil: uma análise crítica do processo de construção das políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2013. MARTURANO, E. M. Berçário e pré-escola: espaços de cuidar e educar. São Paulo: Pioneira, 1984.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98–110, jan./mar, 2000

MORICONI, Gabriela M.; MARCONI, Nelson. Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 36., 2008, Salvador. Anais... Salvador: ANPEC, 2008, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807211605210-.pdf>>.

NORONHA, M. M. B. Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Medicina da UFMG. Belo Horizonte, 2001. 157 p.

OLIVEIRA, L. C. F. Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora. 2002

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OLIVEIRA, R. Práticas pedagógicas em escolas rurais: Um estudo de caso em uma região específica. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2019

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2ª. Ed. SP: Cortez, 2000.

PITHERS, R. T.; FOGARTY, G. J. Symposium on teacher stress: occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, v. 65, p. 3-14, 1995.

ROLDÃO, M. do C. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: UFRJ/ANPEd, v.12, n. 34, 2007, p. 135-147.

ROSEMBERG, F. A criança e a creche: o difícil encontro. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, F. A educação infantil no Brasil: uma análise histórica. Educação e Pesquisa, São Paulo: USP, v. 28, n. 2, p. 177-193, jul./dez. 2002.

ROSEMBERG, F. Educação infantil no Brasil: a luta pelo direito à educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC, v. 43, n. 148, p. 149-169, jan./abr. 2013.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política do Brasil – O caso creche. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCChagas, n. 51, 1984, p. 34-43.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. M.; HADDAD, L. A rede de creches no município de São Paulo. São Paulo: DPE/FCC, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAGRILLO, Daniele Rorato. O TEMPO DE TRABALHO E O TEMPO “LIVRE” DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS. Tese de Doutorado – UFSM. 2015

SAMPAIO, Carlos E. M. et. al. Estatísticas dos professores no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SANTOS, M. (2021). Práticas pedagógicas de professores de matemática no ensino fundamental. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Matemática, 29(2), 85-101.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo – São Paulo: SME, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo, 2015.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017

SELLTIZ, C. et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: EPU, 1974.

SILVA, A. (2020). Avaliação no ensino fundamental: Um estudo sobre práticas tradicionais. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR OU ENSINAR? UM NOVO OLHAR. 2011. Disponível em: [http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1-SM\[1\].pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1-SM[1].pdf).

SOARES, M. C. S., & BARROSO, J. (2006). Sindicalismo docente e identidade ocupacional: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. Educação e Sociedade, 27(96), 977-1001.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. A construção da identidade docente na escola. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 23, 21 de junho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola>

SCHONFELD, I. S. A longitudinal study of occupational stressors and depressive symptoms in first-year female teachers. Teaching & teacher education, v. 8, n.2, p. 151-158, 1992.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 04, n. 02, p. 196-229, 2014.

SOUZA, A. N. de. Movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: LEITE, M. de P. (Org.). O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil. Campinas: Papirus, 1997. p. 113-174.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIESSEN, J. S. Educação infantil em creche no Brasil: políticas, formação e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

THIESSEN, J. S.; GARCIA, R. L. A criança e o cuidado: interfaces da formação e das práticas pedagógicas na educação infantil. Revista Educação em Questão, Natal: UFRN, v. 54, n. 43, p. 107-129, jan./abr. 2016.

THIESSEN, J. S.; RAYMUNDO, C. M. Práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo em creches comunitárias em Florianópolis. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid: OEI, v. 78, n. 1, p. 175-196, 2018.

VALENTE, J. A. A criança e o número na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZARAGOZA, J. M. E. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3ª ed., Bauru: Edusc, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TÍTULOS DAS 55 PESQUISAS SELECIONADAS

LISTA DE PESQUISAS CAPES

IDENTIDADE DOCENTE

- 1 - PROFESSOR, SER E NÃO SER: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE
- 2 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O SER PROFESSOR: INDÍCIOS DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE
- 3 - A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE
- 4 - DO TRABALHO CONSENTIDO AO TRABALHO COM SENTIDO: O TRABALHO(DOR) DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL'
- 6 - SER PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES
- 7 - SER E ESTAR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
- 8 - A RELAÇÃO ENTRE A IDENTIDADE PESSOAL E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO'
- 9 - PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES A PARTIR DE NARRATIVAS
- 10 - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO INICIAL
- 11 - TORNAR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINOS NOS ANOS INICIAIS, A PARTIR DE SUAS TRAJETÓRIAS
- 12 - IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCAS DA FORMAÇÃO E DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES
- 13 - AS VOZES SOCIAIS QUE CONSTITUEM OS DISCURSOS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A SUA IDENTIDADE DOCENTE.
- 14 - A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO GRADUANDO DE PEDAGOGIA: DE PROFESSOR A GESTOR
- 15 - O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: VOZES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
- 16 - SER PROFESSORA DE CRECHE: CONSTITUINDO SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL'
- 17 - O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS&RDQUO;: SIGNIFICAÇÕES QUE MEDEIAM A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR HOMEM
- 18 - POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE (1995-2010)
- 19 - PROFESSORA, EDUCADORA OU BABÁ? DESAFIOS PARA A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
- 20 - O PROFESSOR: IDENTIDADE E PROTAGONISMO - OS MUITOS MODOS DE DIZER O SER E O FAZER DO PROFESSOR E DE SE DIZER
- 21 - NOVA ESCOLA A REVISTA DE QUEM EDUCA: A FABRICAÇÃO DE MODELOS IDEAIS DO SER PROFESSOR

IDENTIDADE DOCENTE EDUCAÇÃO INFANTIL

- 22 - IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCAS DA FORMAÇÃO E DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES

ACÚMULO DE CARGOS

- 23 - TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES NA CARREIRA E PERCURSOS NA CIDADE: ESTUDO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL

24 - REMUNERAÇÃO DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

25 - A REMUNERAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO BRASILEIRO

26 - TRABALHO DOCENTE (RE)VELADO NO DIZER DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSORES DE BEBÊS

27 - PROFESSORES DE BEBÊS: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DA DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

28 - ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA INFÂNCIA: O FOCO NO TRABALHO COM BEBÊS

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

29 - PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS DA ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL. UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2009)

30 - DESEJO DE SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTUDO DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NO TRABALHO

31 - ANÁLISE DISCURSIVA DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

32 - "OLHAR" O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES COMO OBJETO DE REFERÊNCIA

33 - O PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONSTITUIÇÕES E PRESCRIÇÕES

34 - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO INICIAL

35 - DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL : A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE PROFESSORES

36 - ENTRE A FRALDA E A LOUSA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADES DOCENTES EM BERÇÁRIOS

LISTA DE PESQUISAS PUC-SP**IDENTIDADE DOCENTE**

37 - SER PROFESSORA DE CRECHE: CONSTITUINDO SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

38 - AS FORMAS IDENTITÁRIAS NOS CONTEXTOS DE TRABALHO: UMA ANÁLISE DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

39 - FORMAÇÃO DOCENTE - REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL DO PROFESSOR E DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

40 - DE PAJEM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA PROFISSIONAL DE CRECHE

ACÚMULO DE CARGOS

41 - TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES NA CARREIRA E PERCURSOS NA CIDADE: ESTUDO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL

42 - AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES DOS CICLOS I E II DO ENSINO FUNDAMENTAL

43 - DOS CONCURSOS PÚBLICOS E DA POLÍTICA DE RECRUTAMENTO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

PROFESSORES DE BEBÊS

44 - DEFININDO O TRABALHO DO "PROFESSOR DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS" EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO NO PERÍODO ENTRE 2004 A 2016: ENTRE CONCEITUALIZAÇÕES, NORMATIZAÇÕES E RELATOS

45 - PROFESSORES DE BEBÊS: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DA DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSOR DE EDUCACAO INFANTIL

46 - PERCURSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

LISTA DE PESQUISA USP**PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL**

47 - REMUNERAÇÃO DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO EST. DE SÃO PAULO

LISTA DE PESQUISAS SCIELO**IDENTIDADE DOCENTE**

48 - A PROFESSORA QUE VEMOS NOS FILMES: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA

49 - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: RELATOS DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

50 - OS PROFESSORES QUE TIVEMOS E A FORMAÇÃO DA NOSSA IDENTIDADE COMO DOCENTES: UM ENCONTRO COM NOSSA MEMÓRIA.

51 - AS IDENTIDADES DOCENTES COMO FABRICAÇÃO DA DOCÊNCIA

52 - OS DISCURSOS PRODUTORES DA IDENTIDADE DOCENTE

IDENTIDADE DOCENTE EDUCAÇÃO INFANTIL

53 - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: RELATOS DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ACÚMULO DE CARGOS

54 - VENCIMENTO, REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

PROFESSOR DE EDUCACAO INFANTIL

55 - ENTRE A FRALDA E A LOUSA: A QUESTÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES EM BERÇÁRIOS

APÊNDICE 2: Resumos das pesquisas selecionadas

PRYJMA, LEILA CLEURI. **SER PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES'** 30/08/2016 Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária

A docência é um trabalho de interações com traços particulares que a estruturam e o professor configura-se como uma das peças centrais do processo educacional. O "ser professor" envolve características peculiares à docência que desenvolvem sua identidade. Este trabalho se propõe a investigar quais são as representações do "ser professor", bem como a forma como os professores pedagogos se veem e como acreditam que sua profissão é percebida pelos outros. O exercício da docência envolve uma identidade, na qual se entrelaçam os saberes, as valorações, as expectativas e a figura do professor que se construiu nas tramas da história da humanidade, formando as construções simbólicas da identidade docente. O marco teórico deste trabalho para a análise da identidade docente é o da Teoria das Representações Sociais, mais especificamente o da Teoria do Núcleo Central para compreender como os professores desenham cognitivamente e afetivamente o que é "ser professor". Defendemos neste trabalho a tese de que as representações sociais do professor sobre si, como profissional, são compartilhadas e fruto de suas práticas e conhecimentos teóricos. Como tal, essas representações instituem um sistema de valores, ideias e simbolismos sociais acerca da própria vivência pedagógica e dos que lhe são próximos, determinando suas formas de agir no mundo. Essas podem ser estruturas alienantes que sirvam a uma ideologia dominante ou podem ser ainda frutos de uma prática docente reflexiva. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa. Os sujeitos dessa pesquisa foram 197 pedagogas, alunas de um curso de especialização *Latu Sensu* em 11 municípios do estado do Paraná; os instrumentos de pesquisa foram um questionário de identificação, dois Testes de Associação Livre de Palavras (ABRIC, 1993, 2000, 2007) com os indutores "Ser professor é..." e "Para os outros, ser professor é..." nas situações de Ordem Média de Evocação e Ordem Média de Importância a fim de desvelarmos o que os professores pensam sobre eles mesmos e o que os professores percebem como os outros caracterizam o ser professor e um questionário com reflexões acerca da profissão docente. As análises das representações sociais sobre "ser professor" nos permitiram compreender não só os elementos que a constituem, mas também a maneira como se identificam e sentem como sua identidade profissional é percebida pelos demais. As análises da submissão responsável por esse sentido são apresentadas e os limites deste trabalho e sugestões para outros são assinalados.

SILVA, LUCIANA PEREIRA DA. **IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCAS DA FORMAÇÃO E DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES'** 20/02/2015 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: PUC CAMPINAS

Esta pesquisa busca compreender o processo de construção da identidade docente de professoras de Educação Infantil bem como as possibilidades de reconstrução dessa identidade, visando entender como as mudanças políticas e sociais ocorridas na área têm afetado as representações sociais acerca da identidade do profissional professor. Para isso, traçamos como meta investigar quais representações sociais as professoras têm construído acerca da profissão docente e quais as possibilidades de reconstrução dessa identidade, além de buscar compreender o papel das políticas públicas, da formação inicial e das condições práticas de exercício da profissão nessas representações. O trabalho está inserido na defesa da Educação Infantil e na luta por sua valorização bem como de seus profissionais, justificativa essa que perpassa todo o trabalho. Como metodologia optamos pela abordagem qualitativa, com produção de materiais empíricos, coleta de dados através

de entrevistas semiestruturadas com seis professoras e observação em sala de aula. Para tanto, norteamos-nos principalmente pelas concepções teóricas provindas da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, utilizando também como alicerce teórico as concepções oriundas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Pudemos compreender que as professoras analisadas apresentam indícios de uma reconstrução da identidade docente, de uma representação da profissão como sacerdócio e caracterizada pelo gostar de crianças para uma profissão caracterizada pelos conhecimentos pedagógicos e pela intencionalidade do professor, porém, pudemos constatar que o ambiente prático de trabalho, no que diz respeito às exigências direcionadas ao professor juntamente com a desvalorização social dessa função, se apresentam como empecilhos para que essa nova representação possa ser assumida no cotidiano da profissão.

GOMES, FERNANDA PEREIRA DAS CHAGAS. **SER PROFESSORA DE CRECHE: CONSTITUINDO SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL'** 13/04/2016 187 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP - Campus Monte Alegre

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de constituição da identidade profissional de quatro professoras que atuam em creche, com crianças de 4 meses a 3 anos, na perspectiva de Dubar (1997, 2009) acerca da identidade. A constituição da identidade docente ocorre ao longo do percurso profissional, e vários elementos participam desse processo. Destaca-se a importância dos elementos que constituem a identidade profissional das professoras de creche. Considerando o seu papel, este estudo trata das concepções de criança e infância, da função da instituição creche, da compreensão do brincar, da formação inicial e continuada, assim como das condições de trabalho que influenciam a identidade profissional da professora de crianças pequenas. Tendo em vista que, na atualidade, a função da creche é cuidar e educar, o que torna mais complexa a profissão, surgem novos desafios para a professora de creche, como o domínio de conhecimentos específicos sobre a criança e a infância, além do trabalho docente. Para este estudo, foram selecionadas quatro professoras que atuam em creche na Prefeitura Municipal de Santo André, escolhidas por critérios previamente definidos. A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada, objetivando resgatar a trajetória profissional dessas professoras através da narrativa. Os principais resultados foram analisados à luz da perspectiva de diferentes autores (NÓVOA, 1992, 2000, 2009, 2013; CAMPOS e MACHADO, 1994; GATTI, 1996, 2009, 2012; IMBERNÓN, 2010, 2011; PLACCO e SOUZA, 2010, 2012; RINALDI, 1990; OLIVEIRAFORMOSINHO, 2002, entre outros) que tratam das citadas categorias analisadas, considerando-se: histórias de vida; concepções de criança, infância e creche; compreensão do brincar; e condições de trabalho, apresentando atribuições e pertencas que marcam e definem a identidade. Estes elementos podem favorecer ou comprometer o processo identitário, a percepção da mesma em si e nos outros. Conclui-se que conhecer os elementos que favorecem a constituição da identidade da profissional de creche, considerando-se a realidade, a concepção de criança, o como as professoras de crianças pequenas atuam e os problemas enfrentados por elas, permitirá o estabelecimento de um diálogo mais aprofundado e análise de forma mais crítica e consciente de questões afetas às situações reais que se apresentam no âmbito da educação infantil em creche que redundem em efetiva transformação da prática e, conseqüentemente, da constituição da identidade.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. **Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério'** 01/02/2009 262 f. Doutorado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP

Este trabalho investiga a socialização de professores na carreira do magistério das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de São Paulo. Insere-se no espaço destinado a pesquisas sobre socialização de professores numa perspectiva crítica e na abordagem relacional, que considera a relação escola e sociedade, percebendo o professor como produto e produtor de cultura e a escola inserida na sociedade, ou seja, um não pode ser compreendido sem o outro. Partindo da observação inicial de que os professores mudam muitas vezes de escola durante sua trajetória na carreira, a pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, no ano de 2007, foram recolhidos dados quantitativos, por meio da aplicação de um questionário a 156 professores, de 17 escolas do ensino fundamental I, focalizando o deslocamento dos professores na cidade, a posição das escolas preferidas por eles, os motivos dessa preferência, além de características gerais pessoais como: idade, filhos, acúmulo de cargos, fatores que interferem na escolha das escolas. Na segunda etapa, em 2008, foram selecionadas sete professoras, dentre aquelas que participaram da primeira fase, para a realização de entrevistas semi-estruturadas, com auxílio de roteiro específico, visando aprofundar aspectos que compõem as trajetórias dos professores na carreira do magistério. Com o apoio do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu instrumento que permite a percepção de esquemas, práticas, desejos, comuns a sujeitos ou grupos que compartilham uma mesma trajetória social foi possível identificar disposições comuns apresentadas pelas professoras em seus depoimentos. As mudanças constantes descritas pelas professoras revelam aspectos da cultura escolar que são apresentados e incorporados durante a trajetória entre as diversas escolas e que conferem à função docente características da burocracia. Revelam também relações de dominação dentro das escolas e evidenciam a estrutura do poder no espaço territorial da cidade. Para construção do processo de socialização dessas professoras foram observados aspectos relacionados às disposições de origem familiar, disposições de socialização na carreira entrada na profissão; regras da carreira; diferenças entre as escolas; relação com colegas e equipe técnica; conciliação de escolas, redes de ensino, horários; diferenças/semelhanças entre segmentos, redes e políticas educacionais além de disposições de gênero e disposições da cidade, que incluem a comunidade da escola e os deslocamentos

COSTA, José Cícero da. **Dos concursos públicos e da política de recrutamento de professores do ensino fundamental I, no município de São Paulo**. Dissertação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade (Orientador: Sass, Odair).

A presente pesquisa parte da hipótese que dependendo do partido político e/ou grupo hegemônico instalado no comando do executivo, as políticas de recrutamento e os critérios para os concursos públicos podem variar. Neste sentido, com o objetivo de desvendar diferenças e semelhanças nas gestões municipais, este estudo procurou analisar os concursos de provimento para professor de ensino fundamental I em três governos do Município de São Paulo. Mesmo reconhecendo a relevância de concursos públicos em relação a outras formas de contratação, os concursos, muitas vezes, possuem objetivos que não são apenas os de "democratizar" o acesso e escolher os melhores professores. Dessa forma, a questão central desse trabalho foi revelar elementos que os editais dos concursos não explicitam adequadamente. Esses elementos seriam: itens e pontuações dos títulos; critério para classificação nas provas; ênfase ou predominância de determinados autores, assuntos ou concepções; preponderância de determinados periódicos, livros ou legislações; vínculo da bibliografia solicitada com os cursinhos preparatórios; venda de livros ou apostilas, bem como a seleção de professores a partir da expectativa da administração. O número de professores efetivos e não efetivos no ensino fundamental I, a periodicidade entre os concursos, o tempo entre a homologação dos concursos e a convocação para posse, também foram elementos imprescindíveis para compreender a política de recrutamento nas gestões estudadas. O levantamento das legislações concernentes aos concursos públicos no Brasil, tendo como enfoque o provimento de professores de ensino fundamental I, bem como os editais e os processos dos concursos, subsidiados por dados oficiais, se constituíram em fontes principais deste estudo. Portanto, esta pesquisa, que pode ser

considerada de natureza empírico exploratória, por meio das fontes mencionadas, procurou compreender e analisar a política de recrutamento e o modelo de concurso desenvolvidos no município de São Paulo entre 1983- 96. Este trabalho concluiu que, excetuando outros aspectos, existe ineficiência; na política de recrutamento; há problemas nos concursos públicos baseados quase que exclusivamente em provas constituídas de questões de múltipla escolha; a transparência, a neutralidade e o caráter democrático dos concursos públicos ainda não foram plenamente atingidos, há diferenças e semelhanças importantes entre os concursos realizados nos governos municipais de Mário Covas (10/05/83 - 31/12/85), Luíza Erundina (01/01/89-31/12/92) e Paulo Salim Maluf (01/01/93 - 31/12/96)

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Educação infantil: Ludicidade, história de vida e formação inicial**. 150f. 2012. Dissertação de (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO A pesquisa tem por objeto de estudo a formação de professor de Educação Infantil, considerando as relações entre ludicidade, história de vida e formação profissional no curso de Pedagogia. Teve uma abordagem qualitativa e o método autobiográfico. As técnicas utilizadas foram a de análise documental, entrevista semiestruturada e memorial. Os sujeitos da pesquisa tiveram sua formação na Universidade Federal da Bahia e exercem a docência como professores na Educação Infantil. O objetivo geral da pesquisa é compreender como se fez presente (ou não) a dimensão lúdica na história de vida de professores da Educação Infantil, incluindo a sua formação inicial no curso de Pedagogia, e suas implicações sobre o processo de sua profissionalidade. Os objetivos específicos visam: identificar como o egresso de Pedagogia avalia os conhecimentos construídos ao longo da sua formação para atuar na EI; analisar que dificuldades experimentaram ao assumir a sala de aula como docentes da EI; identificar nas suas histórias de vida fatos /experiências/ acontecimentos/ sentimentos que expressem a presença da dimensão lúdica e suas contribuições para a ação enquanto professora de EI. Os resultados apontaram que a ludicidade está presente história de vida das professoras de Educação Infantil que participaram dessa pesquisa e que no seu curso de formação inicial, esteve presente de forma limitada. Isso teve repercussões no início da carreira que possivelmente seriam evitadas se tal vivência, advinda inclusive das práticas dos estágios, acontecessem desde o início do curso. Palavras-chave: Educação Infantil; Formação inicial; Ludicidade; História de vida.

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa:

A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Os objetivos deste estudo são:

Sua participação nesta pesquisa consistirá em:

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos total sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e da instituição.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTANDO)

Nome

Assinatura

Endereço completo

Telefone

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 20__

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE 4: Roteiro para análise de documentos (adaptado a partir de modelos obtidos em Marin, s/data e Giovanni, 1999).

<p>1. Identificação do documento:</p> <ul style="list-style-type: none">• Título do documento:• Autoria:• A quem se destina:• Data da publicação:• Localização do documento:
<p>2. Tipo de documento:</p> <p>() Oficial () Pessoal () Outro – Especificar:</p>
<p>3. Detalhamento (forma de apresentação e estrutura do documento):</p>
<p>4. Finalidade do documento:</p>
<p>5. Assunto: (síntese):</p>

6. Pontos a serem destacados sobre a temática em estudo:

– *a identidade profissional docente*

– a questão do acúmulo de cargos

11. Referenciais Teóricos presentes no documento:**12. Outras observações**

APÊNDICE 5: FORMULÁRIO ELETRÔNICO ENVIADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Caro/a professor/a

Este questionário faz parte de pesquisa de doutorado que estou realizando na PUC-SP sobre professores que atuam simultaneamente na creche e no ensino fundamental.

Meu objetivo é traçar um perfil desses profissionais e de suas práticas e estratégias para dar conta de trabalhar em ambas as salas de aula.

Para isso a sua colaboração é fundamental.

Você concorda em contribuir com suas respostas para esta pesquisa de doutorado?

Comprometo-me a garantir total anonimato aos profissionais e suas instituições. Em hipótese alguma os dados serão utilizados para outros fins que não a pesquisa e a identificação dos participantes será mantida em total sigilo.

Desde já agradeço a sua cooperação e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

José Durval Aguiar Júnior

Doutorando do Programa de Pós-graduação em
Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP
E-mail:

Data: ____/____/____

1. INFORMAÇÕES GERAIS

1.1 Idade:

1.2 Cidade de Nascimento:

1.3 Bairro e cidade em que mora atualmente:

1.4 Estado civil:

1.5 Tem filhos? () Sim () Não Quantos?: _____

1.6 A casa em que você mora é: () Própria () Alugada () Cedida () Outro: _____

1.7 Quantas pessoas moram na sua casa, contando com você? _____

1.8 Qual é a **renda mensal total** da casa (somando todos os que contribuem):

() até 1 salário mínimo – (em torno de R\$1200,00 ou pouco mais)

() de 2 a 4 salários mínimos – (em torno de R\$2.400,00 a R\$ 4.800,00)

() de 5 a 7 salários mínimos – (em torno de R\$6.000,00 a R\$8.400,00)

() de 8 a 10 salários mínimos – (em torno de R\$9.600,00 a R\$ 12.000,00)

() mais de 10 salários mínimos

1.9 Qual é a sua rotina diária? Descreva em poucas palavras:

1.10 Assinale as **atividades** a que você **mais** se dedica em seu **tempo livre** (assinale até **quatro opções**):

- | | |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Televisão | <input type="checkbox"/> Cinema |
| <input type="checkbox"/> Esporte | <input type="checkbox"/> Artesanato |
| <input type="checkbox"/> Música | <input type="checkbox"/> Computador/Internet |
| <input type="checkbox"/> Teatro | <input type="checkbox"/> Museus |
| <input type="checkbox"/> Dança | <input type="checkbox"/> Shows (músicas nacionais e/ou estrangeiras) |
| <input type="checkbox"/> TV a cabo / filmes / séries | <input type="checkbox"/> Estádios esportivos |
| <input type="checkbox"/> Exposições | <input type="checkbox"/> Rádio |
| <input type="checkbox"/> Danceterias, bailes, bares | <input type="checkbox"/> Leitura |

1.11 Você pertence a sindicatos ou movimentos docentes?

- Não Sim Qual(is)?

1.12 Você frequenta alguma outra associação como: instituição religiosa, comunidade de bairro, sindicato, etc?

- Não Sim. Qual(is)?

2. FORMAÇÃO E PERCURSO PROFISSIONAL

2.1 Qual a sua **formação**?

Ensino Médio:

Curso _____

diurno () noturno ()

Instituição: _____

pública () particular ()

Ano de conclusão: _____

Ensino Superior:

Curso _____

diurno () noturno ()

Instituição: _____

pública () particular ()

Ano de conclusão: _____

Outros cursos superiores (citar até 2):

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2.2 Tem participado de Cursos de **Formação Continuada?** **Sim – Quais?** (Indique os 3 últimos: nome e data)

 Não – Por quê?

2.3 Qual seu **percurso profissional?**

Tempo total de experiência no Magistério: _____ anos

Tempo de experiência no Ensino Fundamental: _____ anos

Tempo de experiência na Educação Infantil: _____ anos

2.4 Outras experiências profissionais **não docentes?** Não Sim – Quais?

2.5 Situação funcional atual – Descreva:

- Jornada diária: _____

- Condição funcional: _____

- Número de classes: _____

- Número de alunos por classe: _____

3. SOBRE A JORNADA DUPLA**3.1** Por que você optou por acumular cargos?

3.2 Por que optou por assumir cargo no CEI?

Horário de trabalho no CEI: _____

3.3 Por que optou por assumir cargo na EMEF?

Horário de trabalho na EMEF: _____

3.4 Há quanto tempo você acumula esses cargos? _____

3.5 Com qual trabalho você mais se identifica? _____

Por

quê? _____

3.6 Acha que um trabalho interfere no outro?

() Não

() Sim De que forma? Em quais aspectos?

3.7 O que mais lhe incomoda quando você pensa em acúmulo de cargos?

3.8 Você acha que “compensa” financeira e profissionalmente acumular cargos?

() Sim () Não

Por

quê? _____

3.9 Em algum momento da sua carreira você **já pensou em parar de acumular** cargos?

() Sim () Não

Por quê?

3.10 Em qual **escola se sente mais acolhida e apoiada?** _____

Por quê? _____

3.11 Em qual **escola se sente mais preparada para atuar?** _____

Por quê?

ENCERRANDO

Gostaria de acrescentar alguma outra observação ou comentário que possa ajudar na pesquisa?

Muito obrigado!

APÊNDICE 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS

Caro/a professor/a

Esta entrevista faz parte de pesquisa de doutorado que estou realizando na PUC-SP sobre professores que atuam simultaneamente na creche e no ensino fundamental.

Meu objetivo é traçar um perfil desses profissionais e de suas práticas e estratégias para dar conta de trabalhar em ambas as salas de aula.

Para isso a sua colaboração é fundamental.

Você concorda em contribuir com suas respostas para esta pesquisa de doutorado?

Comprometo-me a garantir total anonimato aos profissionais e suas instituições. Em hipótese alguma os dados serão utilizados para outros fins que não a pesquisa e a identificação dos participantes será mantida em total sigilo.

Desde já agradeço a sua cooperação e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Joseé Durval Aguiar Júnior

Doutorando do Programa de Pós-graduação em
Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP

Data: ____/____/____

Horário: _____

Perfil da Professora:

(traçar um breve perfil – extraído das respostas ao questionário)

1. Esse foi o seu perfil, extraído de suas respostas ao questionário.
Vamos começar falando do seu **horário na jornada dupla**:
- Educação Infantil:
- Ensino Fundamental:
Sempre foi esse horário?
Qual seria o seu horário de trabalho ideal?
Por quê?
2. Você percebe **alguma influência na atuação de um cargo para o outro**?
Que tipo de influência?

Em algum momento você se percebeu “misturando as coisas” em determinada situação?

Dê um exemplo para mim.

3. O seu **curso de formação preparou você** para atuar no CEI?
O que mais lhe ajudou?
Do que você sentiu falta na prática?

4. E em **relação à EMEF você se sentiu preparada por seu curso de formação?**
O que mais lhe ajudou?
Do que você sentiu falta na prática?

5. Em que a **formação continuada em serviço tem lhe ajudado nas duas atuações?** De que forma? Em que especificamente?
Na Ed. Infantil:
No Ens. Fundamental:

6. **Com qual dos dois segmentos você se identifica mais ou gosta mais** de atuar? Ou seja: com qual perfil docente você se identifica mais: educação infantil ou ensino fundamental? Por quê?

7. Como você se definiria como **profa. de creche?** Descreva em poucas palavras.

8. Como você se definiria como **profa. de ensino fundamental I?** Descreva em poucas palavras.

9. Há alguma **técnica/medida/reflexão que você utiliza quando muda de uma turma para outra?** Há alguma alteração de *persona profissional*?
10. **O que orienta sua prática em cada turma?** (documento / livro / orientação / diretrizes)
Na Educação Infantil:
No Ensino Fundamental:

11. Você vê **diferenças** em sua atuação em uma e outra turma? Quais? Dê exemplos.

12. E **semelhanças**, você vê? Quais? Dê exemplos para mim.

13. Em algum dos cargos você se sente “**menos professor**”? Por quê?
14. Em sua autoavaliação, qual o **percentual de dedicação que você disponibiliza** para a sua atuação em ambas as escolas durante todo o dia?
15. Qual **sala lhe dá mais trabalho**? Por quê?
Qual toma mais o seu tempo?
16. **Se você não acumulasse cargos, seria o mesmo**? Já pensou em como seria? Fale um pouco sobre isso.
17. Dentro do **CEI**, com qual faixa etária (agrupamento) você mais atuou?
18. Dentro da **EMEF**, com qual faixa etária (ciclo ou ano) você mais atuou?
19. Em algum momento da sua carreira você **já pensou em parar de acumular** cargos? Por quê?
20. Em algum momento da sua carreira **você já pensou em acumular cargos com a mesma faixa etária**? Se sim, qual? Por quê?
21. **Você se sente pertencente e incluído em ambos os grupos de colegas com que interage?**
Como se dão as relações em ambas as escolas?
Descreva em poucas palavras.
Na Educação Infantil:
No Ensino Fundamental:
22. Você percebe **diferenças na profissionalidade e na atuação de seus colegas** nas respectivas unidades? Quais diferenças?
23. Você percebe **diferenças na relação com as famílias** nas diferentes unidades? De que tipo? Dê algum exemplo. Discorra brevemente sobre.
24. **E em relação aos alunos** – vê diferenças e semelhanças? Quais?
Na Educação Infantil:
No Ensino Fundamental:

Como você definiria a sua relação com cada turma?

Na Educação Infantil:

No Ensino Fundamental:

25. Quais são os seus principais procedimentos pedagógicos e recursos didáticos para atuar em ambas as salas?

Na Educação Infantil:

No Ensino Fundamental:

26. Quais suas impressões acerca das políticas públicas em cada uma das faixas etárias em que atua?

27. E sobre as condições de trabalho em cada escola? Você concorda com o que está posto acerca do acúmulo de cargos ou preferia uma outra organização e/ou remuneração? Como você vê isso?

28. Em sua autoanálise, a jornada dupla de trabalho influencia no seu bem estar e saúde? O que você pensa sobre isso?

29. Você acha que o acúmulo de cargos lhe proporciona ascensão econômica e lhe possibilita realizações e aquisições materiais?

Você acha que “compensa” financeiramente continuar acumulando?

Por quê?

30. O que mais lhe incomoda quando você pensa em acúmulo de cargos? E o que mais lhe agrada?

ENCERRANDO:

Gostaria de acrescentar alguma informação ou observação sobre o que conversamos?

Muito obrigado!