

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTA CATARINA, BRASIL

THE WORKING CONDITIONS OF PRESCHOOL TEACHERS IN SANTA CATARINA, BRAZIL

LAS CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS MAESTROS DE PREESCOLAR EN SANTA CATARINA, BRASIL

*Soraya Franzoni Conde

Resumo: Este artigo tem por objetivo compreender as condições de trabalho dos professores de educação infantil em oito municípios do Estado de Santa Catarina, Brasil. Ele decorre do projeto de pesquisa intitulado “As múltiplas determinações da formação continuada de professores de educação infantil em Santa Catarina: trabalho, gênero e formação”, que busca compreender as dificuldades dos docentes da educação infantil em frequentarem e permanecerem matriculados no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) da UFSC. Parte de problemática constatada durante as primeiras semanas de aula do curso quando um grande número de desistências ocorreram. Em termos metodológicos, foi aplicado um questionário com 80 profissionais da educação infantil e recolhidos depoimentos de 14 professores desistentes do curso. Entre os principais resultados, destacamos que as condições de trabalho dos professores de educação infantil são um dos aspectos que inviabilizam a formação continuada docente e tornam a desistência uma consequência.

Palavras-chave: Condições de trabalho, Educação Infantil, Formação Continuada.

1. APRESENTAÇÃO

Este artigo trata das condições de trabalho dos professores de educação infantil dos municípios catarinenses de Florianópolis, São José, Biguaçu, Palhoça, Araranguá, Sombrio, Joinville e Maracajá. Ele é parte do projeto de pesquisa intitulado "As múltiplas determinações da formação continuada de professores de educação infantil em Santa Catarina: trabalho, gênero e formação", desenvolvido entre 2013 e 2015 pela equipe que Coordenou o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

As condições de trabalho de professores de educação infantil no Brasil é assunto pouco abordado nas pesquisas educacionais. Se por um lado, as produções na área da educação e infância não costumam se dedicar às questões relacionadas ao trabalho na educação infantil; por outro, as produções da área trabalho e educação ignoram os problemas relacionados ao universo do trabalho com crianças.

Partimos da problemática constatada durante o desenvolvimento da segunda edição do CEDEI/UFSC (2012-2014). Nas primeiras semanas de aula do Curso, percebeu-se o grande

* Doutora em Educação (UFSC/SC). Professora e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação da (UFSC/SC). E-mail: sorayafconde@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5271-6479.

Revista: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.165-177, Set./Dez., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i3.4399.

número de professores ingressos desistentes. Ao serem questionados sobre os motivos da desistência, relatam as dificuldades de conciliar a jornada de trabalho e a vida familiar com as demandas de estudo.

Na primeira edição do curso (CEEI 2010-2012), 47,92% dos estudantes desistiram e, na segunda edição (CEDEI 2012-2014), 47,72%, alegando os seguintes motivos: sobrecarga de trabalho a que estão submetidos cotidianamente nas unidades de educação infantil; precária formação recebida nos cursos de graduação em Pedagogia; dificuldade em conciliar a vida privada familiar e o trabalho doméstico com a profissão e o estudo. A maior parte (92%) dos ingressos das primeira e segunda edição do curso pertence ao sexo feminino e alega procurar um curso de especialização para voltar a estudar, com vistas a passar num concurso como professor efetivo, ou para aprimorar a prática, ou mesmo para se preparar ao mestrado, entre outros motivos.

Além disso, as universidades públicas brasileiras, ao saírem dos grandes centros urbanos e desenvolverem cursos em municípios do interior (como é o caso da oferta do CEDEI no Campus da UFSC em Araranguá), encontram novos desafios como, por exemplo, a formação inicial precária decorrente de cursos à distância desenvolvidos por instituições privadas de ensino superior, *locus* de formação da grande maioria dos professores em atuação na Educação Infantil nessas localidades.

Muitos estudantes do CEDEI evidenciam ter dificuldades intelectuais decorrentes de uma formação inicial insuficiente para a leitura, a compreensão e a escrita de textos acadêmicos. Também é evidente que a maior parte do público do curso (profissionais da área da educação infantil) são mulheres trabalhadoras que vivem uma situação de conflito entre a busca da necessária independência financeira/intelectual e o sentimento de culpa por estarem ausentes do lar.

2. METODOLOGIA

Thiollent (1982), no texto intitulado “Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária”, reflete sobre a análise social a partir de experiência de pesquisa com trabalhadores. Para o autor, cada técnica de pesquisa é uma “teoria em atos”, com pressupostos teóricos e epistemológicos relativos à estrutura do objeto investigado. Toda pesquisa e objeto de análise social devem ser contextualizados historicamente. No caso da metodologia desenvolvida pelo autor para a aplicação da “enquete operária”, buscou produzir esclarecimentos que auxiliem os sujeitos da pesquisa a “[...] superarem respostas estereotipadas e a desenvolverem suas faculdades de observação crítica” (THIOLLENT, *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.165-177, Set./Dez., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i3.4399.

1982, p. 10). O autor encontra um equilíbrio entre o lado técnico-científico e o lado político da investigação.

Thiollent (1982) afirma que a maior parte dos instrumentos do método científico fogem à crítica, muitas críticas já foram elaboradas sobre o uso de questionários e entrevistas em análises sociológicas. Isso não significa negar a necessidade de tais instrumentos para a compreensão da realidade social, mas de colocar em questão uma possível neutralidade técnica, sem perder de vista a importância da objetividade científica.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de: a) estudo bibliográfico acerca das categorias condições de trabalho, relações de gênero e formação inicial; b) aplicação e análise de questionário para 80 professores cursistas do CEDEI que trabalham com educação infantil nas redes catarinenses de Florianópolis, Biguaçu, Palhoça, São José, Joinville, Araranguá, Sombrio e Maracajá; e c) análise de 14 depoimentos de cursistas desistentes. Este artigo restringe-se aos dados e às reflexões acerca das condições de trabalho.

A partir do pressuposto segundo o qual os seres humanos são produto das relações sociais que estabelecem em seu cotidiano, optou-se por conhecer a realidade de vida de cada estudante, compreendendo o contexto das relações sociais que os produzem, verificando aspectos relacionados à jornada de trabalho, às classes sociais, às culturas, às etnias, às famílias, às relações de gênero, aos valores, às religiosidades, aos desejos, às trajetórias, aos medos, aos problemas e às necessidades.

O questionário da pesquisa foi estruturado com questões abertas e fechadas e questionário foi aplicado pela equipe da pesquisa aos estudantes durante as aulas do curso, os quais foram convidados a responder o questionário após a explicação por parte da equipe das intenções e dos objetivos da pesquisa. A elaboração do instrumento de coleta de dados foi constituída de diversas etapas. Inicialmente foi elaborada uma versão preliminar, utilizada na etapa piloto. A partir das indicações decorrentes desta etapa, foi elaborada a versão final.

Em relação à escolha da amostra do questionário, o seguinte critério foi utilizado: estar matriculado/a e frequentando o curso e estar trabalhando com a educação infantil seja como professor ou membro da equipe pedagógica. O questionário foi aplicado a 80 estudantes, dos/as quais 51 responderam durante o mês de agosto e setembro de 2013. Já em relação à amostra dos 14 depoimentos recolhidos de desistentes do curso, o critério utilizado foi ser professor de educação infantil ou membro da equipe pedagógica e ter assinado o formulário de desistência do curso.

Após a aplicação e sistematização dos dados, ocorreu a tabulação, a análise dos resultados e a elaboração teórica da categoria *condições de trabalho de professores de*

educação infantil. A tabulação de dados ocorreu por meio de programa estatístico específico para as Ciências Sociais (*SPSS - Statistical Package for the Social Science*).

Com base em Thiollent (1982), criticamos o caráter atomista de procedimentos que pretendem captar instantaneamente a realidade sem levar em conta as condições objetivas que a produzem historicamente. É preciso avançar para além do empiricismo, que busca explicar o mundo sem passar pela elaboração teórica. O simples cruzamento de dados objetivos (idade, sexo, profissão e renda) com dados subjetivos (opiniões e preferências) fornecem explicações ilusórias sobre a realidade e os sujeitos investigados. As opiniões dos sujeitos pesquisados, por si só, não explicam a realidade. A explicação da realidade ocorre pela relação entre os dados coletados e a análise teórica contextualizada que busca os nexos da realidade investigada. Conforme Lukács (1979), a vida cotidiana e os dados empíricos geralmente ocultam a essência do ser social, ao invés de iluminá-la. Cabe à ciência fazer tal esclarecimento. O pensamento científico nasce quando é abandonada a idéia imediata e definida, tornando possível sua processualidade.

3. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REGIÕES DE ARARANGUÁ E FLORIANÓPOLIS

3.1 Definição de condições de trabalho

Para definir *condições de trabalho dos professores de educação infantil*, nos apoiamos em Oliveira e Vieira (2012) para compreender como as condições de trabalho são relacionadas ao tema da valorização dos profissionais da educação. As autoras destacam os avanços da LDB 1996, art. 67, que especifica os pilares da valorização docente: ingresso por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado; Piso Salarial Nacional; progressão funcional baseada na titulação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho; condições adequadas de trabalho. Destacam também que a Emenda Constitucional nº53, de 2006, e a lei 11.738/2008, instituem o Piso Nacional Salarial nos 26 estados brasileiros e no distrito federal, o que retoma a ideia de carreira e valorização perdida nos últimos anos nas redes públicas de educação.

Com base em pesquisa sobre as condições de trabalho docente em sete estados brasileiros (Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina) por meio de questionário aplicado no ano de 2009 com 8.795 respondentes, Oliveira e Vieira (2012) percebem a dinamicidade do trabalho escolar submetido às recentes mudanças

que implicam maior diversificação da atividade educativa, com ampliação das tarefas, maior autonomia e responsabilização dos profissionais da educação.

Para as autoras, as pesquisas atuais mostram a perda de autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino e expansão da escolaridade com arrocho salarial, deteriorização das condições de trabalho, aumento de adoecimento docente, feminilização do magistério, entre outros. Mais recentemente, ocorre a intensificação do trabalho com os docentes assumindo novas funções e responsabilidades, além da pauperização.

Oliveira (2012), aponta que na América Latina predominam problemas relacionados à valorização, ao salário, à carreira e às condições de trabalho. A autora define as condições de trabalho como um conjunto de recursos que possibilita a realização do trabalho desde instalações, insumos e equipamentos e meios de realização das atividades. Na sociedade capitalista, diz respeito também à relação de emprego, salário e exploração do trabalhador.

As condições de trabalho estão ligadas às condições de vida (Marx, 1988). Por isso, a luta por melhores condições de trabalho no capitalismo é a luta por melhorar a vida. No modo capitalista de produção, as condições de trabalho são, em grande parte, determinadas pela exploração da mais-valia e pelas relações sociais mais amplas, que condicionam a forma pela qual a mercadoria é produzida.

Nesse sentido, as condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais (escolas, creches e pré-escolas). Compreende a divisão das tarefas, a jornada, os recursos materiais disponíveis para o desempenho da atividade docente, os tempos e os espaços, a forma de avaliação de desempenho, horário de trabalho, formas de regulação, controle e autonomia do trabalho, estruturação das atividades escolares, relação número de aluno por professor etc. Cada vez mais o docente é definido como profissional complexo, responsável por questões amplas da unidade educacional e do processo educativo. As unidades educacionais também têm se complexificado, passando a exigir mais dos docentes no seu interior. O controle das funções docentes passa a ser realizado por formas cada vez mais sutis de gestão como pacotes educacionais, tecnologias pedagógicas, livros didáticos, calendários, horários, modalidades de supervisão, novas tecnologias. O docente deve responder a instâncias hierárquicas de gestão e pressões internas por parte da coordenação e da direção, bem como ao controle externo exercido pelos pais e pela comunidade em geral. Os mecanismos de controle se constituem critérios de avaliação, cujo resultado determina salário e outras formas de avaliação. (OLIVEIRA, VIEIRA; 2012).

3.2 Características gerais da amostra

Entre os 80 questionários aplicados, 51 foram respondidos e entregues à equipe da pesquisa. Da amostra, totalizam 92,2% do sexo feminino e 7,8% do sexo masculino. A predominância de mulheres reflete a histórica feminilização da carreira docente na educação infantil, que é comumente reconhecida como uma extensão das funções maternas para além do espaço doméstico privado e teve seu nascimento associado às políticas sociais assistencialistas destinadas à população pobre no Brasil. Kuhlmann (2007, p. 18) destaca que “[...] a história da família e da educação, constituem as principais vertentes que têm contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir de várias abordagens, enfoques e métodos”. A história da educação infantil é produto da composição de várias forças e interesses (jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos), além das questões específicas que envolvem a infância, a maternidade e o trabalho feminino, não sendo possível descartar as questões econômicas da sociedade capitalista, da urbanização e do trabalho industrial que levou crianças e mulheres concomitantemente às fábricas. “O trabalho infantil e o trabalho feminino nascem juntos da introdução da maquinaria na grande indústria do capitalismo nascente no século XIX na Europa.” (CONDE, 2012, p.39).

Como recorda Kuhlmann (2007), no geral, as instituições destinadas às crianças pobres ou ricas eram organizadas por mulheres e damas da alta sociedade com base nos avanços científicos da área médica, política, legislativa, pedagógica. No Brasil, a creche nasce em meio a muitas contradições, pois não era defendida por todos/as. Havia quem a defendesse como mal necessário diante da responsabilidade primordial da mãe na educação de seus filhos. No geral, quem defendia a sua necessidade, pressupunha a possibilidade de conciliar a maternidade e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora (KUHLMANN, 2007). Após a LDB/96, que reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e estabeleceu que o profissional deveria ser formado em nível superior, muitos avanços ocorreram na formação, carreira e salário de grande parte dos profissionais da educação básica do país. Mesmo assim, destacamos que os dados coletados indicam inúmeros desafios que ainda necessitam ser superados.

A maior parte das/os egressos (88,2%) no CEDEI destaca que buscou o curso para aprimorar a formação e o conhecimento já adquirido, seguido de aprimorar a formação para realizar progressão funcional na carreira (9,8%) e, por último, prestar concurso, aprimorar a formação e realizar progressão funcional (2%). Mais da metade dos/as egressos (54%) não tem filhos, contra 46% que têm entre 1 a 3 filhos. Em relação à idade, há predominância (80%) entre 21 e 40 anos.

Quando indagados/as acerca do tempo de trabalho na educação infantil, 44,5% afirmam que trabalham há menos de 5 anos; 25% trabalham há mais de 6 anos e há menos de 10 anos; 12,8% há mais de 12 e há menos de 15 anos; e 17% há mais de 17 anos. Esse dado indica que o curso é procurado tanto por professores/as jovens em início de carreira quanto por docentes mais experientes, que, quase no final da vida profissional, podem dedicar-se à formação continuada em nível de pós-graduação.

Já em relação à cor, percebemos que 77,1% se autoremhecem como de cor branca, 12,5% parda, 8,3% negra e 2,1% indígenas. Sobre a experiência de participação em espaços políticos e movimentos sociais, 71,4% indicam que nunca participaram e 28,6% indicam que já participaram ou participam na atualidade. Destacamos que a experiência em espaços de participação política (como sindicatos, associações, fóruns, entre outros) entre os docentes é um dos elementos mais importantes da luta e da resistência da categoria em busca de seus direitos e melhorias nas condições de trabalho como, por exemplo: redução da jornada de trabalho, melhores salários, valorização profissional e direito à formação em serviço.

Sobre o vínculo empregatício observamos que 48% dos professores são concursados, logo, efetivos; 36% são contratados ou temporários; e 16% combinam os dois tipos de vínculos, sendo concursados num período do dia e temporários em outro.

3.3 Salário e Renda

Em relação aos salários dos/as egressos, destacamos que 62% recebem entre 0 a 3 salários mínimos e 36% recebem de 4 a 6 salários mínimos, corroborando a tendência nacional segundo a qual os professores de educação infantil encontram-se entre aqueles que recebem os mais baixos salários da categoria docente geral. Isso significa dizer que, mesmo possuindo a mesma formação de professores de outras etapas, o professor de educação infantil recebe menores salários.

Oliveira e Vieira (2012) ressaltam que muitos municípios têm dificuldades para garantir condições adequadas à necessária realização do trabalho docente em virtude da concentração tributária nacional. A obrigatoriedade legal do Piso Salarial Nacional vem reduzindo promoções e garantias profissionais, anunciando possível corrosão das carreiras, flexibilização dos empregos e contratos temporários como forma de burlar a legislação. Já a renda familiar de 55,1% dos sujeitos é de 4 a 6 salários mínimos e de 24,5% deles, de 7 a 10 salários mínimos, evidenciando a importância da renda dos/as docentes e estudantes do CEDEI para a composição do rendimento familiar geral.

Hirata (1993) enfatiza que o tema do trabalho assalariado de mulheres remete à questão da divisão social do trabalho onde se reproduz a lógica do trabalho doméstico feminino. A autora observa em pesquisa que realiza no Brasil, no Japão e na França a divisão do trabalho feminino e masculino conforme tipo de máquina, tipo de trabalho e organização do trabalho. O trabalho manual e repetitivo é, geralmente, atribuído às mulheres e o que requer mais conhecimentos técnicos é atribuído aos homens. O mesmo ocorre com os tipos de trabalho que envolve o cuidado com o outro (por exemplo: educação infantil, enfermagem, etc.), os quais são majoritariamente desenvolvido por mulheres. Nas empresas, as mulheres são menos associadas às atividades de grupos, menos solicitadas para dar sugestões de melhoria no plano técnico e, freqüentemente, excluídas dos processos de tomadas de decisões. Da mesma forma, o salário, os direitos e a precariedade das condições de trabalho têm sido mais intensa para as mulheres.

3.4 Jornada de trabalho e quantidade de crianças por turma

A jornada de trabalho em sala e com crianças de 67,43% dos respondentes é de 40 a 55 horas semanais, evidenciando uma alta carga de trabalho que ainda é mais sobrecarregada, se considerarmos o tempo necessário para o planejamento, a avaliação, as reuniões pedagógicas e o atendimento às famílias.

Entre os alunos desistentes, 71,4% apontaram a jornada de trabalho e a ausência da formação em serviço como o principal motivo para desistência, o que é corroborado pelos relatos das ingressas desistentes a seguir:

(...) comunico minha desistência no curso por dar aula e não ser liberada para fazer a pós-graduação. (JVR, 26 anos).

Minha jornada de trabalho é de quarenta horas semanais. Pela atividade que desenvolvo na secretaria de educação, percebi que deveria buscar melhor conhecimento no que se refere à educação infantil, por isso busquei o curso de especialização. Porém minha jornada de trabalho e a função com a família (tenho uma filha com dois anos) não me permitem organizar um tempo para os estudos. Não estava conseguindo nem ler os textos obrigatórios. O fato de termos aulas todas as semanas e com trabalhos finais de cada disciplina tornou impossível cumprir todas as obrigações do curso. Quem sabe numa outra oportunidade, com minha filhinha mais crescida eu me candidate novamente para o curso, se for permitido. (FRSR-46 anos).

Conforme a LDB/96, artigo 67, inciso II e V, aos docentes da educação básica é garantido o direito à “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (...) com período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Entretanto, os depoimentos das/os desistentes e as dificuldades de muitos/as egressos/as denunciam a realidade das/os professoras/es

trabalhadoras/es, a ausência do direito à formação com licença remunerada, as relações de gênero e a formação inicial precária:

*Comunico que, infelizmente, estou desistindo da minha pós-graduação. Estou com alguns problemas pessoais que estão me impossibilitando de frequentar as aulas. Estou muito triste, vocês não têm noção, mas tenho que parar, pois não tenho nem mesmo como chegar mais perto do computador quando meu marido está em casa, fui colocada numa situação bem difícil: escolher entre meu casamento e minha especialização... Estou sem condições psicológicas para enfrentar novamente o curso. Meu marido está sendo totalmente contra. Minha graduação foi à distância e foi tranquila, pois apesar de ter textos e apostilas para ler e estudar, estou tendo dificuldades para ler as apostilas devido a falta de tempo e ser um pouco corrido os espaços entre as disciplinas...**Trabalho 40 horas** e está sendo muito corrido trabalhar na creche o dia todo. **Fico muito cansada, estressada**....Seria excelente se fosse possível conciliar o trabalho com o curso se houvesse dispensa e se ele fosse no horário de meu trabalho. Infelizmente preciso do meu salário e não posso deixar de trabalhar. É muito difícil trabalhar e ir para um curso à noite e no sábado. Fico cansada e muito estressada. Ando sendo cobrada, pois meu marido está sentindo a minha falta. O mesmo está acontecendo com meu filho de dois anos e seis meses. Ambos percebem meu estresse. Meu filho fica com terceiros nestes dias e meu marido reclama que ele está jogado. Meu filho sente minha falta também pois fica o dia todo longe de mim.... O trabalho de casa acumula e fico sobrecarregada. Não estou dando conta. As brigas no casamento estão aparecendo a ponto de eu ter que tomar a decisão. No momento tenho que ficar com minha família. O tempo destinado ao curso está me prejudicando. Se eu pudesse frequentar durante o dia e se eu conseguisse dispensa na secretaria penso que conseguiria continuar, pois meu filho estaria na creche durante o dia... (A. F. 39 anos).*
A minha desistência deu-se por vários motivos... a jornada de trabalho também não colaborou para meu desempenho. O cansaço, muitas vezes, foi o fator preponderante para a desistência aliado às questões pessoais. Acredito na importância da busca pelo conhecimento, na formação continuada e que devemos aproveitar as oportunidades. Porém existem motivos alheios à nossa vontade, os quais me levaram à tomar esta decisão... (GSS, 56 anos).

A maior parte (61,4%) leciona em apenas uma turma e trabalha em apenas uma instituição (77,1%), na maior parte das vezes, 30 ou 40 horas, o que reflete a característica da unicodência predominante na educação infantil. Segundo Oliveira e Vieira (2012), na educação infantil, é mais alta a frequência de trabalho de 40hs em uma unidade educacional. Em outras etapas costuma-se trabalhar em três ou mais instituições.

Em relação ao trabalho doméstico, realizado no âmbito privado e familiar, observamos que as tarefas de cozinhar, limpar a casa, fazer compras para a casa, cuidar da higiene dos filhos, auxiliar nas tarefas e pagar contas são atividades compartilhadas com outro adulto (56,9%, 53%, 66,7%, 65%, 42% respectivamente). Já as tarefas de lavar a roupa e passar a roupa são de exclusiva responsabilidade das mulheres estudantes do CEDEI, inexistindo qualquer atividade doméstica e privada que, nesses casos, seja de exclusiva responsabilidade de outra pessoa da casa. Esse dado reafirma o fato das estudantes ingressas se sentirem sobrecarregadas com a combinação do trabalho profissional, com os estudos na formação

continuada em nível de especialização e o trabalho doméstico, o que acaba sendo mais um fator determinante para a desistência do curso.

Antunes (2006) enfatiza que a mulher trabalhadora, em geral, realiza jornada dupla de trabalho: dentro e fora de casa, ou se preferir, dentro e fora da fábrica. O seu trabalho doméstico cria as condições necessárias para a reprodução familiar. Sem essa esfera do trabalho feminino, a reprodução do sistema capitalista ficaria comprometida. O autor defende que a ampliação do trabalho feminino é parte da emancipação parcial das mulheres, tanto em relação à sociedade de classes quanto em relação às formas de opressão masculina que se fundamentam na tradicional divisão sexual do trabalho.

No mesmo sentido, Mészáros (2002) destaca que a emancipação feminina é impossível no capitalismo por dois motivos: a) a mulher é sempre utilizada como força de trabalho mais barata do que o homem e sua contratação é mais vantajosa em muitos casos; b) a mulher desempenha um papel social estratégico relacionado à reprodução e à educação da força de trabalho futura. Nos momentos de crise aumentam as cobranças sobre as mulheres com relação à educação dos filhos dentro dos preceitos da família monogâmica burguesa. Uma família que incentive a educação crítica e libertária, que critique esferas de poder e hierarquias é maléfica aos interesses do capital.

3.5 Adoecimento e valorização docente

Quando indagados/as acerca da utilização de atestados médicos, 57% afirmam que fizeram uso deles nos últimos dois anos, sendo que 56,6% não foram substituídos/as por outro/a docente. A ausência de substituição quando adoecem é responsável pelo “mal-estar docente”, pois as/os professores se sentem pressionados psicologicamente pelas famílias e pela instituição a não faltar mesmo quando não têm condições de trabalhar.

Oliveira e Vieira (2012) destacam que há um mal-estar docente geral em relação ao afastamento por saúde. Muitas vezes, o adoecimento é causado pelas novas atribuições burocráticas de que precisam dar conta, pelas novas funções sociais da escola ou quando um educando tem baixo rendimento decorrente do acúmulo de tarefas, trabalhos, etc. O próximo depoimento evidencia especificidades do trabalho na educação infantil e como a ausência de substituição em caso de afastamento por saúde é alto fator de pressão sobre os profissionais:

Por motivos pessoais estou desistindo curso. Gostaria de salientar que tenho muita vontade de estar participando, porém acredito que no momento tenho que cuidar um pouco de minha saúde. Cuidar e educar as crianças é uma tarefa árdua e em alguns momentos nosso corpo dá sinais de alerta e precisamos nos cuidar. Não podemos ficar faltando e não há quem nos substitua para a formação e nem em caso

de adoecimento. Acredito que em outro momento terei uma nova oportunidade de seguir com o que planejei para minha vida profissional (C.G.V.V. 34 anos).

A maior parte dos/as docentes não se sentem valorizados pela direção (53%) e pela coordenação (54%) das instituições. São as crianças (82,4%) e as famílias (54,9%) que reconhecem e valorizam os profissionais da educação infantil em seu cotidiano de trabalho, sendo, portanto, responsáveis pelo “retorno afetivo” e valorativo que os docentes dizem receber mesmo diante do desprestígio econômico e social da profissão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados do questionário dos ingressos e dos depoimentos dos desistentes do CEDEI permitiu conhecer as condições de trabalho e de vida de cada discente, bem como os motivos de cada desistência. Percebemos que a desistência do curso é apenas a ponta de um imenso *iceberg*, onde residem: jornada de trabalho iguais ou superiores a 40 horas semanais, baixos salários, baixas rendas familiares, adoecimento combinado com ausência de substituição, elevado número de crianças em sala, falta de valorização institucional, cansaço do trabalho diário, falta de tempo para estudar, dificuldade de leitura, escrita e compreensão de textos e sentimento de culpa em relação à ausência do lar nos dias de aula. Além disso, entre as narrativas, foram constantes as referências sobre as dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho doméstico e com o cuidado dos/as filhos, questões essas relacionadas ao lugar socialmente construído para as mulheres em nossa sociedade.

A existência de uma rotina cotidiana exaustiva estabelecida para a maioria das/os professoras/es, entre a casa e o local de trabalho, nos indica que as condições de trabalho estão entre as principais dificuldades dos docentes para continuar estudando e buscando a formação pretendida.

Por último, embora seja reconhecida a importância da valorização do profissional de educação infantil por meio do oferecimento de cursos para a formação continuada como o CEDEI, tal iniciativa se torna insuficiente quando a jornada de trabalho diária (profissional e doméstica) ultrapassa as 40 horas semanais e é combinada à formação inicial precária, aos salários baixos e à cobrança dos cônjuges em relação ao cuidado da casa e dos filhos.

THE WORKING CONDITIONS OF PRESCHOOL TEACHERS IN SANTA CATARINA, BRAZIL

Abstract: This paper aims to understand the working conditions of preschool teachers in eight municipalities in the state of Santa Catarina, Brazil. It stems from the titled research project "Multiple determinations of continuing education of preschool teachers in Santa Catarina: work, gender and training", which seeks to understand the difficulties of the early childhood education teachers in attend and remain enrolled in the Specialization Course teaching in Early Childhood Education (CEDEI) of UFSC. Problematic part found during the first weeks of class when a large number of dropouts occurred. In terms of methodology, a questionnaire was applied to 80 professionals in early childhood education and collected testimony from 14 dropouts teachers of the course. Among the main results, we point out that the working conditions of preschool teachers are one of the aspects that prevent the teaching continuing education and make the withdrawal a consequence.

Keywords: working conditions, Early Childhood Education, Continuing Education.

LAS CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS MAESTROS DE PREESCOLAR EN SANTA CATARINA, BRASIL

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender las condiciones de trabajo de los maestros de preescolar en ocho municipios en el estado de Santa Catarina, Brasil. Se deriva del proyecto de investigación titulado "Múltiples determinaciones de la formación continua de los maestros de preescolar en Santa Catarina: trabajo, género y formación", que busca comprender las dificultades de los maestros de educación infantil en asistan y permanezcan inscritos en el Curso de Especialización la enseñanza en Educación Infantil (CEDEI) de la UFSC. Parte problemática encontrado durante las primeras semanas de clase de viaje cuando se produjo un gran número de abandonos. En cuanto a la metodología, se aplicó un cuestionario a 80 profesionales en la educación infantil y el testimonio de 14 abandonos profesores del curso recoge. Entre los principales resultados, señalamos que las condiciones de trabajo de los maestros de preescolar son uno de los aspectos que impiden la formación continua enseñanza y hacen que la retirada consecuencia.

Palabras clave: las condiciones de trabajo, Educación Infantil, Educación Continua.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho** (ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho). São Paulo: Boitempo. 2005.

BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. 1996.
CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova harmonia, 2012.

CONDE, S. F. **A Escola e a Exploração do Trabalho Infantil na Fumicultura Catarinense**. 2012. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012.

CONDE, S. F; BRAGAGNOLLO, R. I. Relatório da Pesquisa "As múltiplas determinações da formação continuada de professores de EI: trabalho: gênero e formação", Florianópolis. 2014, impresso.

FULLGRAF, J.B.G. A Política de Educação Infantil no Brasil. In: **Educação Infantil e formação de professores**. FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Orgs). Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (Org). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009, p. 82-94.

HIRATA, H. Paradigmes Du Travail: Um Point de Vue Transversal. In: **Paradigmes Du Travail. Futur**. Antérieur, nº 16, L'Harmattan, Paris. 1993.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINC, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa** [on line] 2011, v.37, n.1. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>>. Acesso em: 12 de mar. 2016.

KULHMANN, M. **Infância e Educação e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Curitiba: Ed. Mediação. 2007.

MARX, K. **O Capital (crítica da economia política)**. Livro 1 Vol II. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 294p.

MESZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2012.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. (Orgs). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

MOREIRA, J. A. Da S. ; LARA, A. M. De B. As Políticas Públicas para a Educação Infantil e a dinâmica do Capitalismo. In: MOREIRA, J. da S.; LARA, A. M. De B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil**. (1990-2001). Maringa Eduem, 2012, p. 75-89.

OLIVEIRA, D. ; VIEIRA, L. M. F. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço. 2012.

THIOLENT, M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis. 1982.

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em agosto de 2018.