



Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad

ISSN: 2603-9443

ISSN: 2387-0907

antonio.hernandez@ujaen.es

Universidad de Jaén

España

Maria Dias Costa, Efigênia  
Formação docente e condições de trabalho na Educação Infantil  
Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad  
y multiculturalidad, vol. 4, núm. 3, 2018, Julho-, pp. 44-55  
Universidad de Jaén  
España

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660907003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UJAEV  
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## **Formação docente e condições de trabalho na Educação Infantil**

*(Teacher training and working conditions in Child Education)*

**Efigênia Maria Dias Costa**

Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

**Fabricia Sousa Montenegro**

Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

**Maria de Fátima Silveira**

Departamento de Pedagogia, Universidade Federal da Campina Grande, Brasil.

*Páginas 44-55*

*Fecha recepción: 01-04-2018*

*Fecha aceptación: 30-06-2018*

### **Resumo.**

Este artigo descreve uma pesquisa realizada em cinco municípios do Brejo Paraibano que teve por objetivo analisar a formação continuada de professores/as e as condições de trabalho na educação infantil. Ele é descritivo e exploratório, de abordagem qualitativo-quantitativa, tendo a coleta de dados baseada num questionário com perguntas fechadas. As informações foram analisadas sob o enfoque do referencial teórico-metodológico. Os resultados apontam que, os cursos de formação continuada são realizados de maneira descontextualizada da realidade e da necessidade das professoras, evidenciam somente os aspectos técnicos da formação. As profissionais que trabalham nas creches são todas mulheres, a maioria não é concursada, com vínculo empregatício de contrato temporário, e uma extensa jornada de trabalho, percebendo um pouco salário mínimo. Portanto, existe uma contradição entre os discursos legais, as práticas públicas para educação infantil e a formação de professores/as, demonstrando a precarização das condições de trabalho docente em creche.

**Palavras-chave:** formação de professores/as; condições de trabalho; educação infantil; precarização do trabalho; creches

### **Abstract.**

This article describes a research carried out in five municipalities of the Brejo Paraibano that had as objective to analyze the continuous formation of teachers and the conditions of work in the infantile education. It is descriptive and exploratory, with a qualitative-quantitative approach, and the data collection is based on a questionnaire with closed questions. The information was analyzed under the theoretical-methodological framework. The results show that the continuous training courses are carried out in a decontextualized way of the reality and the need of the teachers, they show only the technical aspects of the training. The professionals who work in the day-care centers are all women, most are not insolvent, with employment contract temporary contract, and an extensive working day, realizing a meager minimum wage. Therefore, there is a contradiction between legal discourses, public practices

for early childhood education and is teacher training, demonstrating the precariousness of working conditions in day care centers.

**Keywords:** teacher training; working conditions, early childhood education; precariousness of work; creches

## 1.-Introdução.

O longo período de secundarização e de descaso para com a criança pequena brasileira fez com que esse campo não tivesse uma identidade definida, contribuindo, assim, para a existência de diferentes maneiras de estruturar as instituições, bem como de diferentes profissionais para atuarem na área. Logo, a profissão de docentes de educação infantil constituiu, historicamente, uma profissão feminina e sem formação superior.

Desse modo o trabalho docente passou a ser exercido sob o estereótipo de missão feminina, desde o período de consolidação como profissão até os dias atuais, constatando-se flagrantemente a presença maciça de mulheres nessa função. Segundo Apple (1995), o trabalho remunerado feminino é composto por duas divisões. Uma está relacionada com uma divisão vertical do trabalho; ou seja, as mulheres constituem um grupo que se encontra em desvantagem em relação aos homens, no que diz respeito às condições de trabalho. A segunda divisão é horizontal, haja vista que as mulheres se concentram em determinados tipos de trabalho. Com isso, são maioria em trabalhos de enfermagem e docência nos anos iniciais da educação básica, por exemplo.

O forte caráter feminino na docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, indica maioria absoluta de mulheres na educação infantil com 97,9% de mulheres, mais precisamente 97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas (Brasil, 2016). Tal fato chancela, nas políticas públicas, o que temos de pior em termos de discriminação: o rebaixamento salarial, péssimas condições de trabalho e o desprestígio social.

Diante desse contexto, então, sentimos a necessidade de aprofundar algumas questões: A formação docente nos municípios do Brejo Paraibano é vista como um requisito importante para o desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil? As condições materiais de trabalho interferem na prática pedagógica de educação infantil nos municípios do Brejo Paraibano?

Tendo como objetivo geral: Analisar a formação docente e as condições de trabalho na educação infantil nos municípios do Brejo Paraibano. E os seguintes objetivos específicos: Investigar a formação docente na educação infantil nos municípios do Brejo Paraibano; Identificar as condições materiais do trabalho docente na educação infantil nos municípios do Brejo Paraibano; Contribuir para o debate sobre a formação docente e as condições de trabalho na educação infantil.

Levando em conta a complexidade que envolve o fenômeno educacional, especificamente a pesquisa aqui situada, foi feita a opção pela abordagem qualitativo-quantitativa do tipo descritiva e exploratória (Filho & Gamboa, 2013). O instrumento utilizado na pesquisa foi um

questionário composto de perguntas fechadas. O contexto de investigação foi cinco municípios do Brejo Paraibano e os sujeitos da realidade investigada foram as professoras (todas mulheres) de educação infantil.

## **2.-Algumas reflexões teóricas.**

Conforme Nicolau & Pinazza (2007, p. 943), as políticas governamentais e a polarização em funções de assistência-instrução/compensação são fatos históricos que marcaram a trajetória da educação infantil brasileira e que "definiram o processo de constituição do campo e o tratamento dado à questão da formação de professores para essa modalidade educacional".

A questão da formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para a sua qualidade. Sendo assim, percebemos que a ausência de políticas voltadas para o profissional de educação infantil favorece e acelera o descompromisso do poder público com a criança de 0 a 6 anos no país, bem como despolitiza a ação dos profissionais de educação infantil (Lanter, 1999, p. 137).

A partir das discussões legais apresentadas na Constituição Federal de 1988 – CF/1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 – ECA/1990, no documento "Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil", publicado pelo MEC em 1994, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 – LDB/1996, define-se legalmente o/a professor/a como o/a profissional responsável por cuidar e educar crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, em creches e pré-escolas brasileiras, e destaca-se a importância da formação docente. O artigo. 62 da LDB/1996 assegura:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 04/04/2013).

Se, por um lado, essa deliberação parece apontar para um avanço em direção à profissionalização da área, por outro, ela retrocede, ao admitir que, para a educação infantil, a formação mínima poderá dar-se em nível médio, na modalidade normal. Causa estranhamento, porém, que a legislação brasileira admita, no sistema público, normalistas formados/as em nível médio como professores/as da educação infantil. Com isso, percebe-se a retomada das velhas concepções que sempre acompanharam esse segmento, como a secundarização e o desprestígio (Soares, 2015).

Esse tratamento diferenciado proposto para a formação de professores faz reacender concepções preconceituosas que sempre se relacionaram com a educação da criança pequena, "como a de que tal trabalho não requer de seu profissional um preparo específico consistente, bastando, para exercê-lo, ter alguns daqueles atributos de mãe ou mesmo da jardineira de Froebel" (Carvalho D. & Carvalho T., 2008, p. 8).

Assim como outras determinações dessa lei, a LDB/1996 institui a figura do instituto superior de educação, como instituição responsável pela formação inicial do/a professor/a, estabelecendo, em seu artigo 63, inciso I, que os institutos superiores de educação manterão "cursos de formação de professores para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental" (Brasil, 1996, p. 20).

Em vez de investir nos cursos de licenciatura das universidades públicas, instituições cujo trabalho ancora-se na inter-relação ensino, pesquisa e extensão, o Estado brasileiro incentiva a criação de novos cursos, principalmente no setor privado. De acordo Freitas (2002, p. 124), "as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério".

Desse modo, a política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, bem como a formação continuada via programas a distância ou em forma de pacotes, têm se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. Esse encaminhamento tem por base o princípio do aligeiramento da formação, no seu sentido mais perverso, pois inviabiliza uma sólida formação teórica, desarticulando, assim, a teoria da prática, por não assumir a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador nesse processo, de tal sorte que também reduz, sobretudo, o papel das universidades (Freitas, 2002; Flör & Durli, 2012).

Nessa perspectiva, as políticas de formação inicial e continuada de professores/as são tocadas por céleres ações que o governo implementa e nas quais introduz um novo componente,

Constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual à das certificações às quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade (Rummert, Algebaile & Ventura, 2013, p. 723).

De acordo com Mazzeu (2009), esse sistema produtivo, conjecturado pelo Banco Mundial, recomenda, no quesito formação de professores/as, que a formação inicial desse/a profissional seja realizada em menor tempo, em nível superior, e centrada em aspectos pedagógicos. Recomenda, ainda, uma formação de baixo custo e a utilização da educação a distância, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. Em outras palavras, preconiza a formação de grandes quantidades de professores/as, sem priorizar a qualidade.

Igualmente, Camargo & Maués (2008) concordam que a formação dos/as professores/as passou a ser alvo das políticas educacionais, sendo uma forma de materializar as diferentes concepções de educação, respondendo às novas políticas do Estado brasileiro. Na concepção dessas autoras, "as reformas que estão sendo realizadas podem ser analisadas

como formas de arranjos que facilitem um reordenamento social e político condizente com os novos padrões de produção" (2008, p. 219).

Para Saviani (2009), garantir uma formação consistente exige prover os recursos financeiros correspondentes. Ai está, portanto, o grande desafio. É preciso não só proclamar as virtudes da educação e destacar que a formação docente é um dos aspectos mais importantes para que a qualidade do ensino seja garantida, quando as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

### 3.-Alguns dados da pesquisa

Apresentamos aqui a análise dos dados obtidos na pesquisa através do instrumento (já descrito anteriormente), segue abaixo a Tabela 1.

Tabela 1. Sexo dos sujeitos participantes

Sexo	Frequência	
	Absoluta	Percentual
Feminino	250	100,0%
Masculino	0	0%
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Delineando o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, com base na distribuição das respostas ao questionário, na Tabela 1, verifica-se que, na sua totalidade – 100% –, pertencem ao sexo feminino. Esse é um fato que não faz parte só da realidade docente dos municípios do Brejo Paraibano, mas se estende a todo o território nacional. Segundo Fleuri (2015, p. 54), “do ponto de vista sociodemográfico, as pesquisas concordam que os docentes brasileiros constituem um público predominantemente feminino, adulto, casado, com família nuclear, de classe média baixa”.

Faz-se importante destacar que a chamada feminização do magistério caracteriza-se, ao longo da história da sociedade brasileira, como um fenômeno nacional pautado nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério nos anos iniciais da educação básica (Vianna, 2012).

Cabe observar que, mesmo em meio às transformações ocorridas nas últimas décadas na educação, especificamente no que se refere às crianças de zero a cinco anos de idade, algumas ideias e conceitos sobre o/a professor/a de educação infantil permanecem inalteradas.

Histórica e culturalmente, na sociedade brasileira, a mulher sempre esteve encarregada da educação dos filhos. Segundo Carvalho M. (2005), com a entrada da mulher no mundo do trabalho, associou-se a ela essa função, visto que já a exercia no lar. Essa é, grosso modo, a imagem da professora de educação infantil que tem se perpetuado no decorrer dos tempos, uma atividade destinada a mulheres, com forte componente vocacional, portanto, sem necessidade de formação e salários compatíveis com a complexidade da tarefa.

Sobre a formação dos participantes, segue a Tabela 2.

Tabela 2. Formação dos sujeitos participantes

Formação	Frequência	
	Absoluta	Percentual
Magistério	52	20,8%
Superior em Pedagogia	129	51,6%
Superior em outra graduação	5	2%
Especialização	63	25,2%
Mestrado	1	0,4%
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Das professoras pesquisadas, 129 (51,6%) possuem formação em nível superior em Pedagogia, 52 (20,8%) com ensino médio magistério, 5 (2%) com curso superior em outra área que não a da educação, 63 (25,2%) em nível de pós-graduação *latu sensu* e 1 (0,4%) em nível de pós-graduação *stricto sensu*. É possível perceber que a maioria não tem curso de pós-graduação. Mesmo assim, tais índices podem constituir um fator relevante para o desempenho profissional das professoras diante do grande número de profissionais da educação infantil desse país que ainda não conseguiram ingressar na Universidade.

O indicador do Observatório do PNE/2014-2024 mostra que a porcentagem de professores da educação básica com ensino superior completo, em 2014, era de apenas 76,2%, significando que um quarto do quadro docente leciona sem graduação. Também é possível visualizar a porcentagem de professores que fizeram curso superior com licenciatura, 65,4%. Atualmente, não há, ainda, dados específicos sobre a educação infantil em nível nacional (Brasil, 2014).

Diante dos impasses formativos da carreira do/a professor/a em decorrência da falta de investimentos ocorridos historicamente no Brasil, após a década de 1990, as políticas educacionais influenciadas por organismos multilaterais procuraram/procuram atender à necessidade do mercado com profissionais capazes de lidar com os desafios do mundo do trabalho na contemporaneidade (Gatti, Barreto & André, 2011).

Com relação ao tipo de ingresso na profissão, a seguir a Tabela 3.

Tabela 3. Ingresso na profissão dos sujeitos participantes

Ingresso na Profissão	Frequência	
	Absoluta	Percentual
Concurso Público	36	14,4%
Contrato Temporário	197	78,8%
Indicação	17	6,8%
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Sobre a forma de ingresso na profissão, a Tabela 3 mostra que 197 (78,8%) das respondentes tiveram acesso ao cargo por meio de contrato temporário, 17 (6,8%) por indicação e apenas 36 (14,4%) ingressaram na profissão de professora por concurso público. Ao que parece, a luta e os embates em defesa da democratização dos sistemas municipais e da educação pública nessas redes ainda não asseguraram a ideia de que o concurso público para professores/as e demais profissionais da educação é um mecanismo fundamental para a ampliação e a consolidação da gestão democrática. Tudo indica que esse é mais um espaço na sociedade brasileira que ainda usa das velhas e trágicas práticas de corporativismo e favoritismo nos espaços públicos.

Isso acaba por gerar, nos sistemas educacionais dos municípios do Brejo Paraibano, duas categorias de professores/as: os/as das redes, ditos efetivos e aqueles/as que são contratados temporariamente. Dessa forma, as professoras das creches vivem um processo de perdas de seus direitos trabalhistas, como também o enfrentamento da precarização do trabalho docente na educação infantil que perdura há muitas décadas.

É importante frisar que a existência do/a professor/a com contrato temporário não representa um fato isolado, retringindo-se aos municípios do Brejo Paraibano. Na maioria dos municípios paraibanos e em vários estados do país, ocorre o mesmo. É interessante notar que esse tipo de contratação cresceu, significativamente, desde a implementação das políticas de cunho neoliberal no Brasil na década de 1990 e do processo de reestruturação produtiva ensejado por esse cenário. Tal contexto trouxe em seu bojo a privatização de empresas estatais, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e novos padrões de gestão de produção (Moares, 2001).

De acordo com Sennett (1999), essas mudanças marcam formas de contratação flexibilizadas que denotam uma precarização do trabalho na medida em que leva à instabilidade, ao provisório e à incerteza quanto ao planejamento do futuro.

Sobre a jornada de trabalho, com relação a carga horária dos participantes, segue a Tabela 4.

Tabela 4. Carga horária dos sujeitos participantes

Carga horária	Frequência	
	Absoluta	Percentual
4 horas	40	16,0%
6 horas	7	2,8%
8 horas	143	57,2%
10 horas	60	24,0%
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ao apresentar a carga horária de trabalho diário na creche, a Tabela 4, indica que a maioria das professoras pesquisadas 143 (57,2%) trabalham uma jornada diária de oito horas, 60 (24,0%) trabalham dez horas. Esse é um dado preocupante, apenas 40 (16%) trabalham quatro horas e 7 (2,8%) seis horas diárias.



Em debate sobre a carga horária de professores/as de educação infantil deve-se adentrar em questões essenciais para a realização da atividade docente e que dizem respeito a questões objetivas e materiais de trabalho, materializadas na faixa etária das crianças de creche, quantidade de crianças por turma, extensa jornada de trabalho, infraestrutura institucional, materiais pedagógicos e didáticos, planejamento pedagógico etc (Oliveira, 2010).

A LDB/1996 estabelece – por meio do inciso V de seu artigo 67 – que seja assegurado aos/as professores/as “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996). Apesar de a LDB/1996 não estabelecer a quantidade de horas que deve ser destinada a essas atividades, fica evidente que as tarefas como as descritas nesse artigo da lei são compreendidas como inerentes ao trabalho docente. Portanto, devem integrar a jornada de trabalho dos/as professores/as.

Na educação infantil, existem algumas especificidades decorrentes da faixa etária atendida (de 0 a 5 anos e 11 meses), quando se fala de creche (de 0 a 3 anos e 11 meses). Portanto, não é possível cuidar e educar crianças pequenas em situação de exaustão física e psíquica. Quando um/a professor/a trabalha de 8 a 10 horas diárias em uma creche, significa que demanda maior empenho, consequentemente maior desgaste pessoal e profissional, com sérios danos ao processo educativo (Oliveira; Pini & Feldfeber, 2011).

Cuidado e educação de crianças em creches demandam condições possibilitadoras de ação. Entre elas, encontra-se a organização do tempo de trabalho do/a professor/a. Dessa forma, corrobora-se estar humanizando e compreendendo o sentido do fazer docente para além da dimensão didática (Pinto, 2009).

A exploração do tempo de trabalho do/a professor/a de creche vai além do período trabalhado na instituição. Isso, inclusive, gera certa exaustão no processo de trabalho. Juntamente com outras condições materiais insuficientes, tem acarretado inúmeros prejuízos para a educação infantil. As condições históricas e materiais interferem, eminentemente, no bom desenvolvimento da educação infantil. E estes são fatores que podem ser percebidos na prática docente.

Sobre a faixa salarial dos praticantes, segue a Tabela 5.

Tabela 5. Faixa salarial dos sujeitos participantes

Faixa Salarial	Frequência	
	Absoluta	Percentual
1 salário mínimo	25	10,0%
2 salários mínimos	195	78,0%
3 salários mínimos	28	11,2%
Mais de 4 salários mínimos	2	0,8%
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os dados apresentados na Tabela 5 demonstra que o salário das professoras longe está do que foi instituído pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional para o Magistério, fixando para uma carga horária de vinte horas semanais um valor de R\$ 958,89; ou seja, metade do valor do piso. No caso da jornada de trinta horas semanais, o piso foi fixado em R\$ 1.438,33 (Brasil, 2008). Em 2015, o governo federal reajustou o piso nacional dos/as professores/as para 13,01%, passando de R\$ 1.697,39 para R\$ 1.917,78, para docentes de escolas públicas com quarenta horas de trabalho semanais.

Em janeiro de 2016, o ministro da Educação anunciou que o novo piso salarial dos/as professores/as teria aumento 11,36%. O salário base passou de R\$ 1.917,78 para R\$ 2.135,64. Em janeiro de 2017, o governo anunciou que o piso salarial dos/as professores/as teria um reajuste retroativo de 7,64%. Com o aumento, o salário base dos/as professores/as passou de R\$ 2.135,64 para R\$ 2.298,80. O salário das professoras de educação infantil dos municípios do Brejo Paraibano se encontra bem distante dos valores anunciados. Na realidade, o salário pago a essas professoras corresponde ao salário mínimo nacional, ou seja, R\$ 937,00. Um valor irrisório, considerando não só a lei, mas, principalmente, a jornada de trabalho, de quarenta a cinquenta horas semanais para a maioria das professoras.

De acordo com levantamento divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, mais da metade dos estados brasileiros não cumpre o estipulado na lei do piso dos/as professores/as. Alguns não pagam o valor no vencimento, como estipula a lei, e acrescentam gratificações e complementações para cumprir o valor do piso. Outros estados, inclusive o estado da Paraíba não cumprem o valor do piso para os/as professores/as com formação de nível médio; apenas aqueles com formação superior recebem o valor atualizado (SINTPq/SP, 2016).

Sampaio & Marin (2004) destacam que a baixa remuneração é um aspecto que influencia fortemente a precarização do trabalho dos/as professores/as, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais. Afirmam ainda que o Brasil está entre os países com pior remuneração docente, principalmente no que se refere aos anos iniciais da educação básica.

Gatti & Barreto (2009, p. 247) afirmam que “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas”. Essas autoras ainda destacam que os/as docentes da educação básica têm rendimento médio muito menor do que as demais profissões consideradas para efeitos de comparação, mesmo levando-se em conta a diferença existente entre as horas trabalhadas.

Recentemente, os dados da publicação *Education at a Glance 2016* (Um olhar sobre a educação), lançada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, no dia 15 de setembro de 2016, destacam o quanto os salários dos professores da educação básica estão defasados no Brasil. Os dados confirmam que eles são mal remunerados (SINTPq/SP, 2016).

Quem opta por permanecer na docência e conta apenas com o salário de professor/a para o atendimento às necessidades objetivas enfrenta a pobreza material. Segundo Sampaio & Marin (2004), os baixos salários pagos aos docentes ou os forçam a exercer outras atividades profissionais além da docência ou acentuam a condição de pauperização.

#### 4.-Conclusão.

O país dá um salto nas políticas educacionais, valorizando, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais no segmento da educação infantil. No entanto, para concretizar as propostas legais, um longo percurso ainda deverá ser realizado, devendo, este, contemplar tanto uma sólida formação docente quanto a garantia de condições materiais de trabalho no interior das creches e pré-escolas brasileiras.

O discurso legal (CF/1988; LDB/1996; PNE/2014-2024) mostra-se de grande avanço. Na sua concretude em relação à valorização profissional do/a professor/a, especialmente da educação infantil, é extremamente contraditório. Na medida em que se preconiza a qualidade da educação, a valorização do/a profissional, em termos salariais e condições estruturais de trabalho, na prática não existe. Nas relações de trabalho, das professoras pesquisadas dos municípios do Brejo Paraibano, do ponto de vista que estas exercem seu trabalho, pode-se dizer que dá-se de forma precária.

Diante dos dados aqui apresentados, não se pode deixar de lembrar que o salário das professoras de educação infantil dos municípios do Brejo Paraibano situa a sua condição de trabalho muito mais próxima de um meio precário de subsistência do que de um ponto de partida no processo de humanização de homens e mulheres (Marx, 2008). O que deve ser uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência, e não primeira necessidade de realização humana. Nessa condição, o trabalho deixa de assumir seu potencial emancipatório e reduz-se a mais uma mercadoria na sociedade capitalista.

#### 5.-Referências.

Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brasil. (1996a). *Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/1996*. Brasília: D.O.U. 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. (2008). *Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: D. O. U. 17/07/2008.

\_\_\_\_\_. (2009). *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília: CNE/CEB.

\_\_\_\_\_. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

- \_\_\_\_\_. (2016). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016*. Brasília: Moderna.
- Camargo, A. & Maués, O. (2008). As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais de educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: Bittar, M., Oliveira, J. F. & Morosoni, M. (Orgs.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP.
- Carvalho, M. P. (2005). Gênero e análise sociológica no trabalho docente: um palco de imagens. In: Peixoto, A. M. C. e Passos, M. (Orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Carvalho, D. M. & Carvalho, T. A. (2008). *Educação infantil: história, contemporaneidade e formação de professores*. Natal-RN: UFRN.
- Filho, J. C. S. & Gamboa, S. S. (Orgs.). (2013). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez.
- Fleuri, R. M. (2015). *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*. Brasília: INEP/MEC.
- Flôr, D. C. & Durli, Z. (orgs.) (2012). *Educação Infantil e formação de professores*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Freitas, H. C. L. de (2002). *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Campinas: Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 136-167, set.
- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- \_\_\_\_\_.; Barreto, E. S. S. & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Lanter, A. P. (1999). A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: Kramer, S. et al. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus.
- Marx, K. (2008). *O capital*. 25 ed. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Mazzeu, L. T. B. (2009). *A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos*. Caxambu, MG: Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED.
- Moraes, R. (2001). *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: SENAC.

- Nicolau, M.L.M. & Pinazza, M.A. (2007). Teacher preparation in Brazil. In; New, R. S.; Cochran, M. (Orgs.). *Early childhood education: an internacional encyclopedia*. Westport: Greenwood.
- Oliveira, D.A. (2010). *Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil*. Curitiba: Educar em Revista, n. especial 1, p. 17-35.
- Oliveira, D.A., Pini, M. E. & Feldfeber, M. (2011). *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Pinto, J.M.R. (2009). *Remuneração adequada ao professor: desafio à educação brasileira*. Brasília: Revista Retratos da Escola, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan/jun.
- Rummert, S.M.; Algebaile, E. & Ventura, J. (2013). *Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão de desenvolvimento desigual e combinado*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul/set.
- Sampaio, M. M. F. & Marin, A. J. (2004). *Precarização do trabalho e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. Campinas: Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1206-1225, set/dez.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr.
- Sennett, R. (1999). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho*. São Paulo: Record.
- SINTPq/SP. (2016). *Professor no Brasil ganha menos da metade da média dos países da OCDE*. São Paulo: Sindicato dos Trabalhadores em Pesquisa, Ciência e Tecnologia – SINTPq/SP.
- Soares, A.S. (2015). A educação infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. *Práxis Educativa*, v. 10, n. 2, p. 511-532, jun./dez.
- Vianna, C.P. (2012). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. Campinas: *Pro-posições/Unicamp*, v. 23, n. 2, p. 127-143.