

TELMA GUADAGNINI

**UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES
QUE ATUAM EM EQUIPAMENTOS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DE CAMPINAS**



UNICAMP

CAMPINAS

1997

M
G93e
475/FE

UNICAMP

TELMA GUADAGNINI

**UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS PROFESSORES QUE
ATUAM EM EQUIPAMENTOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: O CASO DE CAMPINAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para
a conclusão do curso de Pedagogia
com habilitação em Magistério do Pré-
Escolar e Magistério das Séries
Iniciais do 1º Grau da Faculdade de
Educação, UNICAMP, sob orientação
da Profª. Maria Evelyn Pompeu
do Nascimento.

Campinas

1997

UNIDADE	FE
Nº CHAVE	0932
LOCAL	TCC/UNICAMP
VOLUME	01
TÓPICO	38
PROCESSO	124/2003
CODIGO	X
PREÇO	R\$ 111,00
DATA	29.11.03
Nº DE REGISTRO	3115 32

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

G93e

Guadagnini, Telma

Um estudo sobre o perfil dos professores que atuam em equipamentos municipais de educação infantil : o caso de Campinas / Telma Guadagnini. – Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Maria Evelynna Pompeu do Nascimento.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Professores - Formação.
3. Direitos das crianças. 4. Professores - Aspectos sociais.
5. Creches. 6. Prés-escolas. I. Nascimento, Maria Evelynna Pompeu do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Data da Aprovação: ____/____/____

Profª. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento
(Orientadora)

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva
(Segundo Leitor)

Profa. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento
Departamento de Administração e Supervisão Educacional
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas

Parecer sobre Trabalho de Conclusão de Curso

Aluna: Telma Guadagnini

Título: Um estudo sobre o perfil dos professores que atuam em equipamentos municipais de educação infantil: o caso de Campinas

Orientadora: Profa. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento

Data: 10/07/1997

PARECER SOBRE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O presente parecer diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso da aluna TELMA GUADAGNINI. Intitulado **Um estudo sobre o perfil dos professores que atuam em equipamentos municipais de educação infantil: o caso de Campinas**, foi elaborado, sob minha orientação, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogia sob minha orientação.

O parecer que se segue tem o intuito de atender à norma regimental segundo a qual os Trabalhos de Conclusão de Curso devem submeter-se a uma Banca Examinadora composta pelo Professor Orientador e por um Segundo Leitor geralmente escolhido entre o corpo docente da Faculdade de Educação. No presente caso, foi convidado o Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, a quem expressei meu agradecimento pela presteza e seriedade com que assumiu a tarefa que lhe foi solicitada. Suas pertinentes sugestões relativas à redação e à apresentação foram incorporadas, certamente aprimorando a qualidade do ensaio.

O texto aborda temática relevante para a área de estudos da educação infantil. O próprio Ministério da Educação reconhece a precariedade de



informações relativas às condições de atendimento de crianças de 0 a 6 anos “tanto no que tange à qualidade quanto à atualidade dos dados”¹. Pautado nesta constatação, define como diretrizes políticas a “organização de um sistema de informações que desempenhe um papel estratégico no planejamento e na avaliação das ações de Educação Infantil”² bem como considera “prioritária a divulgação ampla de dados sobre a educação infantil.”³

Trata-se de pesquisa exploratória sobre o perfil dos profissionais que atuam na área, em especial dos professores de educação infantil da rede municipal de Campinas; diz respeito à formação profissional, à situação sócio-econômica bem como às condições de trabalho, privilegiando “uma abordagem ... quantitativa embora tenhamos como orientação o postulado de que a quantidade conforma a qualidade” (pág. 45).

O texto divide-se em duas partes. A primeira aborda “fatores da história da educação que condicionam o perfil profissional” (pág. 4), a segunda trata da pesquisa de campo propriamente dita. Registro a pertinência e utilidade dos anexos que mostram a tabulação da pesquisa.

Após a consolidação do direito à educação infantil pela Constituição de 1988, a recentemente aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a Educação Infantil integra a Educação Básica. Isto significa que, para implementá-la, o Estado deverá urgentemente definir, dentre outras questões: os perfis profissionais da área, os currículos necessários para sua formação, as alternativas de capacitação em serviço de pessoal não qualificado. Seria adequado que, concomitante a estas normatizações, houvesse a possibilidade de diagnóstico dos recursos humanos disponíveis. É aqui que se centra a grande contribuição desta pesquisa porque corrobora a tese de que há uma diversidade de situações funcionais que devem ser levadas em conta na política de formação para o setor.

¹ MEC/SEF/COEDI. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, MEC, 1994, pág. 26.

² Idém, pág. 35.

³ MEC/SEF/COEDI. Educação Infantil no Brasil: Situação Atual. Brasília, MEC, 1994, pág. 16.

Explicito alguns aspectos que merecem destaque. Os indicadores nacionais⁴ mostram a incidência de pessoal com baixos níveis de escolaridade alocados na pré-escola e um quadro docente é majoritariamente composto por egressos do 2º Grau. A situação revelada pela pesquisa deste TCC é significativamente diferente do que ocorre nacionalmente e mesmo em estados onde é possível detectar uma presença de profissionais com nível universitário. A amostra nos permite deduzir que o quadro do magistério, que atua na educação infantil municipal de Campinas, é majoritariamente composto por egressos do 3º Grau: *“teremos um total de 67,2% das professoras com, no mínimo, 3º Grau. Percentual bastante elevado, (...) o grau de escolaridade dos professores de Educação Infantil da rede municipal de Campinas ultrapassa, e em muito, a média nacional e mesmo a média do estado que possui o melhor índice estadual - o Rio Grande do Sul (...) Isto significa que Campinas tem quatro vezes mais professores com nível universitário(...) em relação ao conjunto dos professores do território nacional e, quase duas vezes mais que os Estados de Rio Grande do Sul e São Paulo”* (pág. 113). Ressalte-se que os indicadores nacionais do MEC se referem apenas à pré-escola enquanto que a presente amostra abarca também professores que atuam em creches, fator que sugere que o nível de escolaridade destes profissionais em Campinas é ainda mais significativo do ponto de vista estatístico.

Pode-se afirmar que a simples presença de professores em creches já é um indicador diferencial do serviço oferecido pelo setor público municipal. Cabe, no entanto, destacar que esta é uma situação que merece uma análise acurada pois, embora tenham formação universitária e *“apenas uma professora não possui habilitação em pré-escola”* (pág. 114), nenhuma possuía qualificação em creches. O que demonstra que a capacitação em serviço impõe-se enquanto diretriz política fundamental para a consolidação da profissionalização.

⁴ Segundo o MEC, em 1991, 18,92% do pessoal docente que atua na pré-escola tem apenas 1º Grau e 64,01% tem 2º Grau. Fonte: MEC/SEF/COEDI. **Educação Infantil no Brasil: Situação Atual**. Brasília, MEC, 1994.

O caso analisado também traz à luz a tensão entre as funções do monitor e do professor. Se ambos executam as mesmas tarefas, educar e cuidar, como justificar discrepâncias de jornada de trabalho e de salário? De outro modo, se a diferença de escolarização justifica a diferença das condições de trabalho e do salário, não seria lícito aventar a hipótese de que o modelo vigente implica necessariamente em hierarquização das funções? CAMPOS nos lembra que enquanto “as professoras (...) gozam de prestígio, salário, condições de trabalho e de progredir na carreira (...) outros profissionais são chamados para assumir os cuidados com o corpo da criança, ligados ao sono, à higiene e alimentação.”⁵ Ou seja, enquanto o professor é encarregado da educação, o monitor é responsável pelos cuidados. Telma afirma que: “No caso de Campinas, em que pese o nível de qualificação das professoras”, seria adequado “lembrar a necessidade de estratégias que atuem no sentido da superação da dicotomia entre o trabalho do monitor e o da professora, dicotomia esta apontada pelas próprias entrevistadas” (pág. 111) Valeria a pena elaborar estudo semelhante relativamente aos monitores no qual certamente encontraríamos outros elementos condicionantes da hierarquização do trabalho.

Outra questão que merece destaque diz respeito à forma como o Estatuto do Magistério condiciona o atendimento. Primeiramente, ele não hierarquiza os professores, do ponto de vista das condições de trabalho e de ascensão funcional, em função da sua área de atuação. No entanto, isto não necessariamente se reverte em fixação em um local de trabalho, uma vez que mais de um terço das entrevistadas está alocado na mesma escola há menos de seis meses e apenas 18% há mais de seis anos. Isto se explica pelo incentivo à mobilidade presente no Estatuto: todo final de ano há concurso de remoção. Dessa forma, um aspecto positivo - a não hierarquização dos docentes por nível de ensino onde atuam - é enfraquecido pela mobilidade que impede a consolidação de equipes de trabalho. Isto certamente gera consequências negativas à qualidade do oferecido. A

⁵ CAMPOS, M.M. *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil* in MEC/SEF/ COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, MEC, 1994, pág. 33.

experiência analisada neste ensaio sugere - tomando como referência qualquer nível da Federação - que não basta arrolar a necessidade de planos de carreira. É necessário que se assentem parâmetros que, ao invés de acirrar o corporativismo, tenham como horizonte a dignidade profissional que se consolida na competência do serviço público.

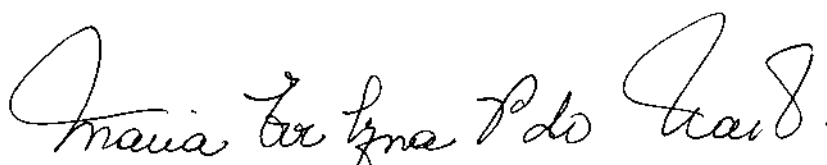
Na riqueza de informações que o texto nos propicia não se pode deixar de registrar “*que todos os integrantes da amostra são mulheres*” (pág. 49). A feminização do magistério tem sido historicamente apontada⁶, o que não significa que a contingência do gênero na atuação profissional receba a atenção que deveria merecer nos cursos de formação para profissionais da educação. Especialmente no contexto da formação para a atuação em creches e pré-escolas, há que se ater às consequências da incorporação de um discurso socialmente legitimador do desempenho de funções próprias da esfera privada, a família, que é linearmente transposto para a esfera pública. Em outros termos, a superação de modelos de atendimento baseados na substituição materna pressupõe o questionamento da profissionalização dos papéis maternos expressa no trabalho feminino em creches e pré-escolas.

Finalizo apontando um aspecto que, como os já citados, proporcionaria outras vertentes de pesquisa. As condições sócio-econômicas das entrevistadas ensejam questionar: esta é uma situação atípica ou poderá ser encontrada em outros municípios? A nova repartição das verbas, a partir da Constituição de 1988, estaria possibilitando aos municípios elevar o padrão salarial dos professores? Quais deverão ser as implicações, na política salarial relativa à Educação Infantil, da criação do Fundo de Valorização do Magistério?

⁶ A esse respeito valeria relembrar a importância de PEREIRA, L.. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1969 e GOUVEIA, A. J.. **Professores de amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1970.

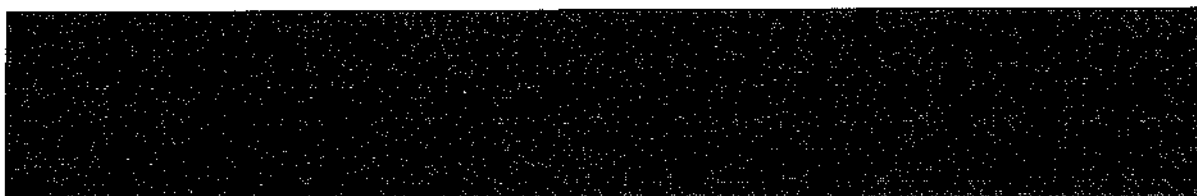
Espero que o convívio acadêmico com Telma não se restrinja a este momento. Seu desempenho mostra que pode estar nascendo uma pesquisadora. A consolidação da área de Educação Infantil também depende da nossa competência de atrair pessoas que, ao invés de se abaterem com as agruras que a pesquisa de campo por vezes coloca, são capazes de transformá-las em vetor de consolidação do trabalho.

Pela exposto, atribuo nota 10.

A handwritten signature in black ink, reading "Maria Evelyn Pompeu do Nascimento". The signature is fluid and cursive, with the first name "Maria" being the most prominent.

Profa. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento
Orientadora

PARECER (2º LEITOR)



Este trabalho de conclusão de curso é merecedor dos mais altos elogios porque revela o cuidado e o rigor que devem estar presentes na condução de uma reflexão/pesquisa na universidade.

A própria seleção do tema - perfil do professor de educação infantil - já revela a criticidade da aluna frente às necessidades reais de nossa escola. De fato, a área da educação infantil carece de bons estudos e pesquisas que sirvam para orientar o processo de formação específica dos professores e as práticas pedagógicas pertinentes.

Tecendo elementos da legislação existente e recuperando, com objetividade, o pensamento de diferentes intelectuais que tratam do assunto, a aluna revela as contradições atinentes ao desenvolvimento da educação infantil no país. Outrossim, situa historicamente a questão, mostrando que os aspectos assistenciais/filantrópicos quase sempre sobrepujaram os aspectos de educação concreta das crianças de zero a seis anos de idade.

O trabalho de pesquisa é realizado junto a creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de Campinas, buscando, por meio de critério de amostragem, configurar a identidade, os pontos de vista e um pouco da mentalidade das professoras que atuam na esfera da educação infantil. Ainda que tivesse certa dificuldade no momento da coleta de dados, a aluna soube explorar competentemente as respostas aos questionários respondidos e foi suficientemente humilde para declarar as limitações da sua investigação. Além disso, a aluna afirma que esse trabalho, por configurar um quadro mais geral da problemática, pode abrir caminho para outras pesquisas a serem realizadas na área da educação infantil.

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, overlapping loops and strokes.

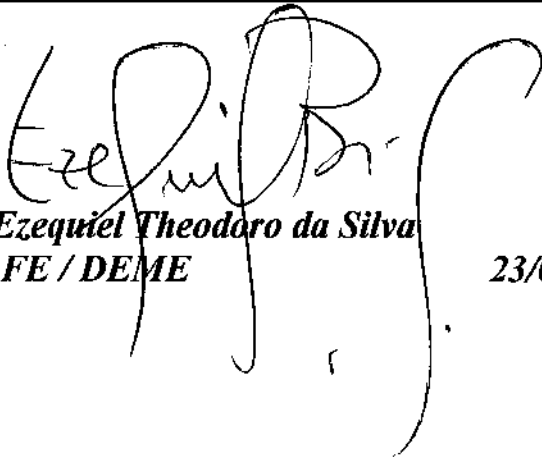
Por considerarmos que o conteúdo do relatório é denso, objetivo e bem articulado, tomamos a liberdade de sugerir alguns elementos para a melhoria da parte redacional, antes que as cópias finais sejam impressas. São eles :

- (1) *problemas redacionais, que não são muitos e que aparecem indicados nas próprias páginas, devem ser corrigidos através de uma revisão atenciosa ;*
- (2) *no sumário e paginação, colocar as referências bibliográficas antes da menção dos anexos;*
- (3) *dar nomes às figuras e tabelas utilizadas esparsamente entre às pp. 01-124, numerá-las e inserir, após a parte do sumário, um índice das figuras e tabelas;*
- (4) *numerar as notas de rodapé sucessivamente, de 1 a “n”, não quebrando a sua seqüência, como foi feito para a parte de conclusões.*

Caso a aluna ou outros interessados venham a continuar essa linha de pesquisa e reflexão, e considerando que as questões de “gênero” no magistério de educação infantil foram ressaltadas pela pesquisa, sugerimos que as descobertas deste trabalho sejam cotejados com dois livros recentes :

COSTA, Maria C. Vorraber. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre : Sulina, 1995.

SOUZA, Aparecida Neri. *Sou Professor, sim Senhor !* Campinas : Papirus, 1996.



Ezequiel Theodoro da Silva
FE / DEME

23/06/97

**Dedico este trabalho à Camila Cristina,
minha filha, que me ensina tudo aquilo
que não encontro nos livros.**

Agradeço:

Aos meus pais José e Elizabel pelo grande apoio, não somente neste trabalho,
como em todos os momentos de minha vida;

À Profª. Evelynna pela grande capacidade de orientação e pelo apoio nos
momentos difíceis do trabalho;

A todos profissionais que trabalharam na Prefeitura Municipal de Campinas
durante a execução do trabalho e que muito colaboraram;

Ao meu irmão “Cuca” e à Sandra pelos fins de semana que passaram me
ajudando com as planilhas do Excel;

Às amigas Elizabeth e Angela (“Giló”) que sempre estiveram por perto, mesmo
que eu estivesse distante;

À todos que colaboraram direta ou indiretamente para a efetivação deste
trabalho.

“ Acho a criatura humana muito mais interessante no período infantil do que depois de idiotamente tornar-se adulto”

(Monteiro Lobato)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. FATORES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE CONDICIONAM O PERFIL PROFISSIONAL.....	05
1.1. Alguns fatos que marcaram a feminização do magistério.....	05
1.2. Educação Infantil no Brasil: Breve Histórico.....	08
1.3. Tipos de assistência à infância: caridade e filantropia.....	17
1.4. Novidades da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 no que se refere à Educação Infantil.....	23
1.5. Campinas: a Lei Orgânica do Município de 1990.....	26
1.6. O que muda efetivamente com a Constituição de 1988 e com a Lei Orgânica do Município de 1990.....	28
1.7. Existe uma formação específica para os profissionais de Educação Infantil?	30
1.8. A Formação dos profissionais para a Educação Infantil no Brasil: questões.....	33
1.9. Pesquisas sobre Educação Infantil.....	41
1.10. Conclusões Preliminares.....	42

2. UMA LEITURA SOBRE OS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS.....	45
2.1. A Coleta de Dados.....	45
2.2. Quem são?.....	49
2.3. Como vivem?.....	52
2.4. Qual é a sua formação escolar?.....	60
2.5. Como é sua vida profissional?.....	71
2.6. Como o professor concebe e se relaciona com os pais, profissionais e crianças com os quais convive no seu cotidiano profissional?.....	88
2.7. Como é a formação em serviço dos professores?.....	93
2.8. Como o professor concebe a infância?.....	104
2.9. O que a professora espera de si mesma?.....	105
2.10. Creche e Pré-Escola na ótica da professora.....	107
 3. CONCLUSÃO.....	 111
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 125
 ANEXOS.....	 136

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Gráfico 1: Brasil: Dados Educacionais.....	11
Tabela 2: Distribuição das EMEIs e dos CEMEIs participantes da pesquisa....	48
Tabela 3: Renda Mensal em Salários Mínimos das Professoras de Educação Infantil da rede municipal de Campinas - 1997.....	52
Tabela 4: Brasil: Educação Pré-Escolar - 1991 - Pessoal Docente por Grau de Formação, segundo unidade de Federação - percentual.....	61
Tabela 5: Brasil: Educação Pré-Escolar - 1991 - Pessoal Docente Por Grau de Formação, segundo região - percentual.....	63
Tabela 6: DRE - Campinas - Del. Estaduais de Ensino - Campinas - 1992 Universo de formação de Professores.....	67
Tabela 7: Turmas divididas por faixa etária.....	79
Tabela 8: Disciplinas que as professoras gostariam de continuar estudando (classificadas por ordem de importância).....	102
Tabela 9: O que as professoras da rede municipal esperam de um profissional de Educação Infantil - Campinas - 1997.....	106
Tabela 10: Motivos pelos quais as crianças devam freqüentar uma creche....	108
Tabela 11: Motivos pelos quais as crianças devam freqüentar uma pré-escola.....	108

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar o perfil das professoras de Educação Infantil da rede municipal de Campinas. Trata-se de tema recente (pós Constituição de 1988), registre-se a precariedade de informações disponíveis sobre o setor reconhecida pelo próprio Ministério da Educação. Os dados foram recolhidos através de questionários distribuídos em 10 escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (EMEIs e CEMEIs), atingindo 70 indivíduos de um universo de 816 professores.

A primeira parte do trabalho situa historicamente a Educação Infantil no Brasil, mostrando a herança assistencial-filantrópica ainda muito marcante quando se trata de educação de crianças pequenas no Brasil, assim como a feminização do magistério e suas conseqüências para a área; aborda ainda, a legislação vigente.

Na segunda parte analisa-se os dados coletados privilegiando a abordagem quantitativa embora tenhamos como orientação o postulado de que a quantidade conforma a qualidade. Anexo encontra-se o instrumento utilizado e a tabulação das questões.

INTRODUÇÃO

A partir de 1990, quando foi promulgada a Lei Orgânica do Município, ocorreram mudanças significativas no atendimento de crianças de 0 a 6 anos, sob responsabilidade do poder público municipal de Campinas. Uma dessas mudanças refere-se à incorporação da creche à Secretaria de Educação, antes ligada à Secretaria de Promoção Social. Conforme Nascimento, a Lei Orgânica trouxe como uma das novidades: "*Incorporação da creche ao sistema municipal de ensino, passando, assim, a ser reconhecido o seu caráter educacional, além dos aspectos de guarda, higiene, alimentação e saúde, numa situação que configura a formação de equipes interdisciplinares*"¹.

Dessa forma, a creche deixou de ter uma abordagem educacional marcada pelo assistencialismo e assumiu, além dos cuidados essenciais às especificidades das crianças atendidas, um caráter que privilegia o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança, evoluindo para uma instituição sócio-educativa.

O novo modelo concretiza a junção creche/ pré-escola criando os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), estruturados para atender crianças de 0 a 6 anos, em regime integral. Além das CEMEIs, existe também o atendimento em regime parcial (meio-período), somente para crianças de 4 a 6 anos, denominado EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). A junção dos

¹ NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu. Campinas e a Educação Infantil IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. *Anais do I Simpósio de Educação Infantil*. Brasília: 1994, p.101.

dois tipos de atendimento é chamado de CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil).

A estrutura de pessoal destes equipamentos² é composta de: professores, monitores, diretor, vice-diretor, administrador e pessoal de apoio (cozinheira, auxiliares de cozinha, porteiro, serventes, guardas). Também fazem parte desta estrutura os coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores de ensino, que trabalham alocados diretamente na Secretaria de Educação.

Esse trabalho tem como objetivo investigar qual o perfil dos professores que atuam em equipamentos de Educação Infantil de Campinas, levando em conta sua formação profissional e educacional e sua situação sócio-econômica. Embora o quadro de profissionais que atuam na Educação Infantil não se restrinja aos professores, somente estes fazem parte da amostra desta pesquisa, pois o tempo reservado para sua execução foi bastante restrito. Mas, nada impede que, em um momento posterior, ela seja complementada através da coleta de dados referentes aos outros profissionais.

Escolhi este tema preocupada principalmente em detectar a formação destes professores. Teriam eles formação específica em Educação Infantil ou ela se voltava para o exercício do magistério em outros níveis de ensino? O interesse da pesquisa foi também descobrir se existe essa formação e como ela se dá.

² O termo Equipamento de Educação Infantil foi utilizado neste trabalho para definir as unidades sócio-educativas infantis do município: EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) e CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil). O termo é comumente utilizado na Secretaria Municipal de Educação por melhor definir os estabelecimentos sócio-educativos que atendem crianças de 0 a 6 anos.

Tema relevante, não tive dúvida em assumi-lo, pois trata-se de um assunto ainda recente, tanto que a maioria das investigações na área de Educação Infantil antes da Constituição de 1988, referem-se mais à criança dita pré-escolar, ou seja, de 5 e 6 anos de idade, que à criança de 0 a 6 anos, as quais a Constituição lhes assegura iguais direitos ao cuidado e educação.

Existem poucos dados sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil, assim como também ainda é insuficiente o número de publicações, como reconhece o próprio Ministério da Educação: "*Na proposta de Política de Educação Infantil apresentada pelo MEC (SEF/DPE/COEDI, 1993), é reconhecido que as informações relativas ao atendimento à criança de zero a seis anos apresentam precariedade tanto no que tange à qualidade, quanto à atualidade dos dados*"³. Quanto à formação dos profissionais, mesmo com as precárias informações disponíveis no Brasil, sabemos: "*Particularmente grave é a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na área, especialmente na creche. Um número significativo dos que trabalham na Educação Infantil sequer completou a escolaridade fundamental*"⁴.

Os dados foram recolhidos através de questionários, que foram distribuídos em 10 Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (EMEIs e CEMEIs), atingindo 70 indivíduos de um universo de 816 professores. A coleta de dados foi realizada através de visitas pessoais, após as autorizações das respectivas diretoras ou responsáveis pelas EMEIs e CEMEIs; num primeiro

³ BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **Educação Infantil no Brasil: situação atual**. MEC / SEF / DPE / COEDI. Brasília: 1994, p.7.

⁴ MEC/ SEF / DPE / COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. MEC, Brasília: 1994, p.14.

momento, foram distribuídos 110 questionários que cobriam 13,5% do universo total de professores alocados em 10 equipamentos de Educação Infantil . Após várias visitas de retorno a algumas unidades, os questionários devolvidos somaram um total de 70, totalizando uma amostra de 8,6% do total de professores, também significativa em termos estatísticos, embora não a idealizada inicialmente.

Assim, este trabalho consiste em um levantamento do perfil dos professores que atuam em equipamentos de Educação Infantil de Campinas, e foi realizado através da aplicação de questionários, no mês de março de 1997.

Esperamos que os resultados encontrados instiguem pesquisadores a continuar a investigação e possam também auxiliar a preparação de futuros programas de formação continuada para os profissionais em questão.

Finalmente registro a atenção que me foi dada pelo Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva (Secretário Municipal de Educação até Dezembro de 1996), Profª. Regina Otília Pires Barbosa (Coordenadora de Educação Infantil), Profª. Bernadete Turtelli (Diretora do Depto. de Pesquisa e Planejamento na Gestão Magalhães Teixeira/ Edvaldo Orsi e atual Diretora da EMEI Hilton Federicci) e, especialmente, a atenção das 70 professoras que se dispuseram a empregar parte de seu tempo respondendo as questões. Registro ainda a compreensão das diretoras e responsáveis pelos equipamentos, que permitiram e viabilizaram a distribuição dos questionários. Sem a colaboração de todos estes profissionais, não teria sido possível concretizar esta empreitada.

1

***FATORES DA HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL QUE
CONDICIONAM O PERFIL
PROFISSIONAL***

As instituições que têm por finalidade o atendimento de crianças de 0 a 6 anos no Brasil passaram por muitas mudanças desde seu surgimento; muitas das quais podem ser tomadas como ponto de partida para a análise dos tipos de atendimento e de concepções de infância nos dias de hoje. Por esse motivo, torna-se necessário um breve histórico que vislumbre os diferentes tipos de atendimento que as crianças de tenra idade foram alvo no percurso da história da educação brasileira. Nosso pressuposto é o de que diferentes concepções de infância e, conseqüentemente, de atendimento influenciam e condicionam o perfil profissional do professor até os dias atuais.

1.1. Alguns fatos que marcaram a feminização do magistério

Por volta de 1827, as poucas escolas existentes no Brasil eram mantidas por entidades religiosas e divididas entre instituições para meninos, onde somente homens lecionavam, e instituições para meninas, onde quem lecionava eram as professoras: *“As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura”*⁵.

A concepção existente que diferenciava o ensino e, conseqüentemente, a profissão entre homens e mulheres, passou a ser fator

⁵ LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula IN PRIORI, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. Editora Contexto/ UNESP. São Paulo: 1997, p.444.

ainda mais marcante com um discurso que tinha como pressuposto: “As mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”⁶, o que na verdade significava que “(...) não havia porque mobilizar a cabeça da mulher com informações e conhecimentos, já que seu destino primordial - como esposa e mãe - exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a **educadora das gerações do futuro**”⁷. O pensamento republicano considerava a instrução da mulher importante, não para ela, e sim, para a formação dos futuros cidadãos, pois são elas as primeiras educadoras de seus filhos.

Quando as escolas normais foram criadas, em meados do século XIX, podiam ser freqüentadas por homens e mulheres, sendo que o universo era predominantemente masculino, mas “(...) pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens”⁸. e o que foi se percebendo é que “(...) os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento daria origem a uma ‘feminização do magistério’ - também observado em outros países -, fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização, que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens”⁹.

Este crescimento de mulheres no magistério causou algumas discussões: de um lado pessoas que criticavam o despreparo das mulheres para educar crianças por terem “cérebros pouco desenvolvidos” e, de outro,

⁶ LOURO, op. cit., p.446.

⁷ idem, p.446-447. (Grifo meu)

⁸ idem, p. 449.

⁹ idem, p. 449

pessoas que evidenciavam o sentimento de vocação: *"Afirmavam que as mulheres tinham, 'por natureza', uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e 'naturais educadoras', portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, 'a extensão da maternidade', cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha 'espiritual'"*¹⁰. Neste sentido, o importante era que o magistério fosse uma atividade de entrega, amor e doação que somente seria possível para as mulheres que tinham vocação. ALMEIDA explica que *"O discurso ideológico construiu uma série de argumentos que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação derivado do fato de a docência estar ligada a idéias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres sempre estiveram submetidas"*¹¹. Este discurso, pode justificar a saída dos homens do magistério, passando a ocupar na sociedade cargos mais rentáveis, associando a tarefa de ensinar às mulheres, "naturalmente vocacionadas" para o exercício da profissão.

ALMEIDA completa que o magistério foi também uma luta feminista para a *"...conquista de direitos de cidadania pela participação política e pelo ingresso no mercado de trabalho"*¹², embora suas conquistas fossem alcançadas dentro da mentalidade da época, ou seja, a mulher deveria ser (...)

¹⁰ LOURO, op. cit., p.452.

¹¹ ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, nº 96. São Paulo: fev/1996, p.74.

¹² idem., p.72.

*instruída de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por esta instrução*¹³ e BRUSCHINI¹⁴ explica que a feminização tem duas causas principais: perda de prestígio da profissão docente e alternativas restritas para a mulher no mercado de trabalho.

1.2. Educação Infantil no Brasil: Breve Histórico

Até o início deste século não existia no Brasil a creche propriamente dita, tal como a conhecemos hoje. O comum era o recolhimento de crianças órfãs e abandonadas, cuja origem remonta ao aparecimento da “roda dos expostos”, criada no século XVIII como local onde as mães deixavam as crianças para serem criadas por entidades religiosas. CIVILETTI¹⁵ a cita como a precursora da creche e alguns autores acreditam que este modelo pautado na caridade, ainda persiste atualmente: *“As idéias de abandono, culpa, favor, caridade, acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez mesmo até hoje, tais idéias vão permear concepções acerca do que é creche”*¹⁶.

A partir da segunda metade do século passado, com a instalação de indústrias no país, essa situação começou a se modificar. As indústrias necessitavam de um grande número de mão-de-obra feminina, mas não se

¹³ ALMEIDA, op. cit., p. 73.

¹⁴ BRUSCHINI, Cristina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, nº 64. São Paulo: fev/1988, pp. 4-13.

¹⁵ CIVILETTI, Maria Vittoria P.. *A creche e o nascimento da nova maternidade*. Rio de Janeiro: 1988 (Dissertação de Mestrado).

¹⁶ OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: 1988, 14 (1), p.45.

encarregavam do cuidado com os filhos das operárias, tendo essas que deixar as crianças aos cuidados de outras mulheres em troca de dinheiro. OLIVEIRA¹⁷ afirma que, embora a ajuda nos cuidados com os filhos fosse uma necessidade imposta pelo sistema, essa ajuda não era reconhecida como dever social e sim como caridade.

No início deste século a indústria brasileira recebeu imigrantes europeus e muitos entre eles eram trabalhadores politizados pelo contato com movimentos operários da Europa e Estados Unidos. Na década de vinte iniciam-se os movimentos operários protestando contra as precárias condições de trabalho. Em contrapartida, os empresários passaram a criar “benefícios” para os funcionários, entre eles o atendimento aos filhos das mulheres trabalhadoras, tentando enfraquecer o movimento operário. Já em 1899 foi criada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, como explicita KUHLMANN¹⁸, mas *“As poucas creches fora das indústrias, nas décadas de 20, 30, 40 e 50, eram responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas”*¹⁹.

O trabalho junto às crianças pobres, filhas de operárias, era totalmente assistencial: *“O assistencialismo é identificado como uma proposta educacional para a população pobre”*²⁰.

Para as crianças de famílias abastadas foram criadas, desde a última década do século passado, os Jardins da Infância. Ao contrário das

¹⁷ OLIVEIRA, op. cit., p.45.

¹⁸ KUHLMANN, Moysés Junior. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, nº 78. São Paulo: 1991, pp. 17-26.

¹⁹ OLIVEIRA, op. cit., p.47.

²⁰ KUHLMANN, op. cit., p.17.

creches, estes tinham uma proposta pedagógica baseada em Froebel, como relata KUHLMANN²¹: *"(...) utilização do termo 'pedagógico' como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do Jardim da Infância para os ricos, que não poderia ser comparado com os asilos e creches para os pobres"*.

As Leis do Trabalho de 1943 e 1967 trazem diretrizes para o atendimento em creches, reservando as responsabilidades pela criação desses equipamentos às empresas. Como aponta OLIVEIRA²²: *"O poder público não se propunha a assumir a criação de creches e tampouco cumpriu, desde então, o papel de fiscalizador da oferta de berçários pelas empresas. Em geral, esta pequena conquista não foi efetivada. Poucas creches e berçários junto às empresas são então organizados"*.

De 1940 a 1960 houve um novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, mas a maioria das creches continuava a ter um caráter assistencialista, ou seja, o atendimento aos filhos de operárias continuou a ser considerado como uma ajuda, sem levar em conta o aspecto educacional.

A partir da década de 60 ocorre o aumento da inserção feminina no mercado de trabalho, inclusive as de classe média: *"O baixo salário e a falta de extensão de serviços de infra-estrutura urbana para atender as necessidades sociais agravam a questão da creche, que nessa altura não é mais aceita apenas como uma ajuda filantrópica ou empresarial, mas começa a ser*

²¹ KUHLMANN, op. cit., p.17.

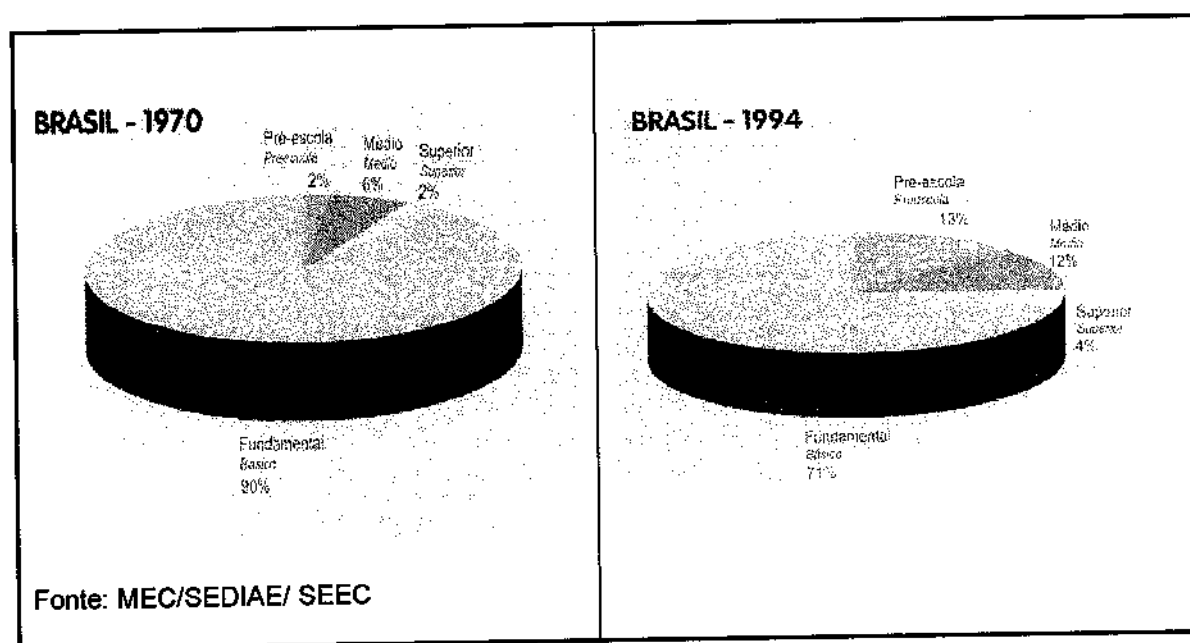
²² OLIVEIRA, op. cit., p.47-48.

*reinvidicada pela população mais pobre como necessidade de mães que precisam trabalhar pela subsistência da família*²³.

Com a Revolução de 1964, persiste o conceito de creche somente como assistência à criança carente e a ajuda governamental às entidades filantrópicas acentua-se. Nas décadas de 60 e 70 predomina a “teoria da privação cultural” e promove-se a pré-escola como “educação compensatória”, ou seja, lugar onde as condições sociais são superadas ou, nos dizeres de KRAMER²⁴, panacéia para todos os problemas sociais.

O aumento de atendimento à criança pré-escolar no Brasil (4 a 6 anos), deu-se principalmente à partir da década de 70, se comparado aos outros níveis de ensino, como observamos nos gráficos abaixo:

Gráfico 1: Brasil: Dados Educacionais



²³ OLIVEIRA, op. cit., p.48.

²⁴ KRAMER, Sônia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Cortez Editora. São Paulo: 1995, 5 ed.

Na década de 70 em especial, há um aumento da procura por pré-escolas pelas famílias de classe alta, o que acaba lhe dando um caráter mais positivo.

Mas, na verdade, a diferenciação entre creche e pré-escola no que se refere ao perfil de sua clientela ocorreu muito antes, desde 1875, com a criação do primeiro Jardim de Infância no Rio de Janeiro, de orientação Froebeliana e destinado aos filhos da elite carioca. Em 1890, com a implantação da República, houve um aumento do número de instituições, através da iniciativa privada, que vinham de encontro com o ideal Republicano *"(...) de que, por meio de reformas educativas se alcançaria um novo padrão de desenvolvimento no país"*²⁵. No Brasil, os Jardins de Infância foram criados para atender uma classe privilegiada, a elite, enquanto os asilos prestavam assistência à pobreza.

Os Jardins de Infância, baseados na teoria de Froebel, eram destinados à crianças de 3 a 7 anos e tinham como finalidade: *"(...) estimular o desenvolvimento integral da criança e, nesse sentido, ajustava-se aos objetivos de um estabelecimento com caráter educativo, distinguindo-se das salas de asilo, das casas de guarda ou orfanatos da época, que visavam apenas à proteção da criança"*²⁶.

²⁵ KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 64. São Paulo: 1988, p.58.

²⁶ KISHIMOTO, op. cit., p.58.

Além dos Jardins da Infância que atendiam à elite, no mesmo período, no final do século passado, tentou-se no Brasil a implantação das escolas maternas que, além de mudar a nomenclatura das salas de asilo, passaram a assumir explicitamente uma função pedagógica e não somente assistencial. Mas, somente por volta de 1920 esse tipo de atendimento proliferou, devido a vários fatores, entre eles a industrialização, a urbanização, a imigração e a chamada "ideologia do progresso" que, *"amparada pelos dispositivos legais e condições sociais e políticas típicas dos anos 20, definiu a escola maternal como um estabelecimento próprio para operários"*²⁷. KUHLMANN²⁸ chama atenção para o fato de que esta discriminação na origem de classe da clientela é condicionante do modelo imprimido a cada uma dessas instituições: na creche e na escola maternal há a prevalência do caráter assistencial enquanto que no jardim de infância há a prevalência do pedagógico. Para ele, ambos os modelos representam propostas educacionais.

Retomando o aumento de procura por creches e pré-escolas na década de 70, percebemos que essa procura veio acompanhada também de uma certa consciência política: *"Nos grandes centros urbanos, neste período, a reivindicação de amplas parcelas da população por creches intensificou-se e adquiriu conotações novas, saindo da postura de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial e exigindo a creche como um direito do trabalhador e dever do Estado"*²⁹. Isto contribuiu para um aumento das creches mantidas pelo poder público: *"A história da creche difere da história da escola básica. Esta*

²⁷ KISHIMOTO, op. cit., p.59.

²⁸ KUHLMANN, op.cit.

²⁹ GOHN, 1985 citado em OLIVEIRA, op. cit., p.49.

última foi, primeiramente, a escola para os filhos das classes médias e altas, e a população pobre teve, e ainda tem, de brigar para nela entrar e permanecer. A creche, por outro lado, nasceu acolhendo os pobres e, apenas recentemente tem sido tomada e recriada pela classe média” ³⁰.

Assim, a Educação Infantil no Brasil, principalmente a creche, possui uma herança assistencialista, ou seja, ao longo de sua história, quase sempre foi considerada como ajuda prestada por algumas pessoas ou instituições aos pobres, por caridade (Igreja) ou para evitar futuros marginais (juristas) e evitar as consequências desastrosas que um estado de miséria pode levar, começando pelas doenças contraídas em locais com más condições de higiene (médicos); os dois últimos, favoráveis a uma assistência filantrópica. Dificilmente essa história levou em conta que a creche também pode ser uma necessidade imposta pelo modelo econômico vigente ou um direito da criança à educação.

Hoje a creche ainda é vista, por uma grande parcela da população, inclusive por aquela que se utiliza dos seus serviços, como um local apenas de guarda e para algumas pessoas, de caridade. Ou seja, é um local onde a criança pobre é alimentada enquanto a criança rica brinca nas chamadas "escolinhas".

Do nosso ponto de vista, o cuidado com a saúde, higiene e alimentação é imprescindível, independente do nível social das crianças de 0 a 6 anos, mas é preciso que se perceba a função integral da Educação Infantil.

³⁰ OLIVEIRA, op. cit., p.51.

Outra marca da história da Educação Infantil brasileira é o modelo que a propõe como antecipação do ensino de 1º grau. Uma herança da educação compensatória, pensamento predominante a partir de 1960, com a criação de vários programas fundamentados na teoria da privação cultural e visavam, no caso da pré-escola, superar as deficiências cognitivas, emocionais e sociais das crianças tidas como carentes. Conforme afirma KRAMER: *"O fracasso escolar é analisado como culpa individual: deixa-se de lado o fato do ensino escolar ser elaborado segundo os padrões das classes médias e parte-se do princípio de 'falta' das crianças ou do seu meio sócio- cultural"*³¹. A partir dessa concepção, a Educação Infantil é encarada como um meio para prevenir o fracasso escolar, ou seja, é entendida como educação compensatória para crianças que não correspondem ao padrão estabelecido, que é o das classes privilegiadas: *"A abordagem da privação cultural se apóia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam 'desvantagens sócio-culturais', ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam 'insuficiências' que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças 'desfavoráveis' e as demais, na área do desempenho escolar. A idéia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais"*³².

³¹ KRAMER, op. cit., p.12.

³² idem, p.32.

Ainda segundo KRAMER, a educação pré-escolar no Brasil é vista como uma solução para os problemas sociais, assim como para a repetência e evasão no 1º grau, ou seja, a Educação Infantil é vista como panacéia para todos os males sociais. A autora critica essa visão afirmando: *“A conclusão a que se chega neste quadro teórico é a de que a educação, no caso pré-escolar, não deve ter caráter de compensação, como garantia de que o trabalho pedagógico dirigido às crianças atue no sentido de efetivamente beneficiá-las”* e ainda *“O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é”*³³.

KRAMER ainda afirma que a pré-escola vista como educação compensatória somente reafirma e antecipa a discriminação que as crianças das classes menos favorecidas sofrem na escola, e demonstra a importância de caracterização dos profissionais envolvidos com a Educação Infantil, quanto às suas atitudes e conceitos sobre as funções da pré-escola: *“Esta caracterização, por sua vez, possibilitará verificar que expectativas têm os professores, monitores, orientadores, atendentes, etc. em relação às crianças das classes sociais dominadas. Uma hipótese é de que seu discurso seja o da privação cultural, atribuindo as causas do fracasso escolar às crianças e suas famílias, sem questionar a escola e a estrutura da sociedade. As condições de vida e trabalho destes profissionais são variáveis a serem levadas em conta, a fim de*

³³ KRAMER, op.cit., p. 45.

que não recaia sobre eles a responsabilidade pelo fracasso escolar das crianças³⁴.

1.3. Tipos de Assistência à Infância: caridade e filantropia

Como já vimos, o atendimento à criança em creche em nosso país possui um cunho onde muitas vezes prevalece o assistencialismo, sendo uma herança da história da própria infância no Brasil.

RIZZINI em **Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção**³⁵ trata de como se deu a evolução do atendimento assistencial à infância brasileira. Segundo a autora, antes do início do século XIX, o atendimento de cunho caritativo, ou seja, aquele prestado por instituições religiosas, era predominante no Brasil. A "Roda dos Expostos ou dos Enjeitados", aparelho cilíndrico colocado estrategicamente nos muros dos asilos, onde as mães depositavam a criança que iriam abandonar protegendo seu anonimato, foi criado ainda nessa época: *"Sendo a criança produto de uma união ilegítima, esse sistema pretendia proteger a mãe da desonra, além de salvaguardar a 'moral pública' (...)"*³⁶ RIZZINI, conclui que *"(...) a problemática da criança desvalida no Brasil Colônia e Império é inseparável da sociedade*

³⁴ KRAMER, op. cit., p.112.

³⁵ RIZZINI, Irma. **Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Editora Universitária Santa Úrsula. Rio de Janeiro: 1993.

³⁶ idem, p.51.

colonial e escravagista, da honra das famílias e da assistência entregue à caridade e à misericórdia”³⁷.

No início deste século, cresce o interesse pela infância, por parte de políticos, médicos e juristas, o que na verdade era uma luta política e econômica pelo poder sobre as famílias pobres. O que antes era defendido por esses grupos profissionais, como a roda, por exemplo, passou a ser alvo de críticas, principalmente devido ao alto índice de mortalidade infantil, pois pretendia-se que a assistência à infância ficasse a poder do Estado e não mais da Igreja. O movimento médico, os juristas e demais personalidades do meio científico criticavam a assistência caritativa realizada pelas instituições religiosas por terem somente a preocupação de educar para a religião e não possuir qualquer orientação científica. A filantropia calcada no “método científico” é o modelo de assistência defendido por esses profissionais.

Embora desde o início do século estas discussões já ocorressem, as iniciativas do Estado somente se sobressairam a partir de 1923, com a criação do Juízo de Menores, de modelo positivista. Estando o Brasil já em Regime Republicano e motivado pelo movimento médico-higienista, com apoio de moralistas, educadores e juristas, propugnava-se a necessidade de um ensino profissionalizante que qualificasse esses jovens, ajustando-os à sociedade, através da aceitação passiva das normas sociais e morais da época. Os médicos e juristas tiveram o papel de difundir esse outro tipo de assistência, calcada na Ciência: a filantropia: *“Sem dúvida alguma não se compreende hoje*

³⁷ RIZZINI, op. cit., p.12.

*Filantropia sem o prestimoso concurso da Ciência e longe lá vai o tempo em que o altruismo mal entendido se cifrava na distribuição de esmolas em moedas ou no encerramento das criancinhas em asilos (...)*³⁸.

A tensão entre os dois modelos de assistência resulta em um período de disputa onde “...a caridade acusava os ideais filantrópicos de serem impiedosos e destituídos de fé e a filantropia, numa crítica bem mais pragmática, apontava para a desorganização e para a falta de cientificismo dominantes na assistência caritativa”³⁹. Ao longo da história, esse conflito foi se atenuando e os dois modelos puderam trocar pontos de vista e tornar-se compatíveis.

O crescente processo de industrialização pelo qual o país passava na época exigia um grande número de trabalhadores qualificados através de um ensino profissionalizante para trabalhar nas fábricas, sendo esse tipo de trabalho destinado justamente aos jovens do extratos sociais mais inferiores da população, como acrescenta FONSECA: “O ensino necessário à indústria tinha sido, inicialmente, destinado aos silvícolas, depois fora aplicado aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos. Passaria, em breve, a atender, também, a outros desgraçados”⁴⁰.

Como se percebe, a reclusão das crianças pobres em asilos não tinha como objetivo somente protegê-las, mas principalmente, afastá-las do convívio com a sociedade e prepará-las para o trabalho nas fábricas,

³⁸ MONCORVO FILHO. *A História da Proteção à Infância no Brasil 1500-1922* citado em RIZZINI, op. cit., p. 12.

³⁹ RIZZINI, op. cit., p. 47.

⁴⁰ FONSECA, C.S. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: 1961 citado por RIZZINI, op. cit., p. 13. Refere-se, nesta passagem, à criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos e Imperial Instituto dos Surdos-mudos.

configurando um atendimento que poderíamos chamar de assistência preventiva: *“Mas há um outro lado da questão, constantemente lembrado pelos meios médico e jurídico; a infância ‘moralmente abandonada’ é potencialmente perigosa, já que, devido a condição de extrema pobreza de seus progenitores, esta não recebe a educação considerada adequada pelos especialistas, que vem a ser a educação moral, instrucional e profissional”*⁴¹.

Em 1927 foi aprovado o Código de Menores e a partir daí foram criadas várias instituições especiais para atender, através da internação, menores abandonados e delinquentes. Depois de muitas outras leis e planos, foram criadas na década de 60, a FUNABEM e a Política Nacional de Bem-Estar do Menor. Na década de 80, o Código de Menores teve sua primeira revisão.

Enfim, a chamada “proteção ao menor” no Brasil se encarregava dos cuidados com as crianças pobres pertencentes a famílias “desestruturadas”, ou seja, daquelas famílias diferentes das famílias burguesas. O que se pretendia através do atendimento às crianças pobres de “famílias desestruturadas” era evitar que elas herdassem os males/ vícios dos pais, como o alcoolismo, sífilis, tuberculose, pensamento mantido principalmente nas primeiras décadas do século e chamado de “eugenia do povo”: *“A prevenção se fundamentava na eugenia, isto é, na idéia de que purificando-se a raça, evitava-se os caracteres psíquicos, físicos e culturais nocivos presentes nas ‘raças inferiores’”*⁴² e também no ideal científico da medicina: “um cérebro são em um

⁴¹ RIZZINI, op. cit., p.16.

⁴² COSTA, Jurandir Freire. **História da Psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: 1976 citado em RIZZINI, op. cit., p.22.

corpo são”: “...a medicina busca com a higiene o equilíbrio entre as ‘forças físicas e espirituais’, evitando-se assim produzir ‘anomalias e monstros’”⁴³

O atendimento à criança pobre e à sua família era chamado de Puericultura, sendo extra-asilar e composto de creches, gotas de leite, tratamento de doenças, dispensários e distribuição de gêneros de primeira necessidade e os menores abandonados e delinqüentes, aqueles de famílias totalmente “desestruturadas” eram atendidos em patronatos e reformatórios, que no período diferem dos asilos antes mantidos pela Igreja, pois possuem educação para o trabalho e uma certa ‘liberdade vigiada’, pois muitos se encontram no meio rural/ agrícola, afastando o jovem da sociedade.

Ao chamar a criança pobre de “menor”, estavam aí incluídas as seguintes “categorias”: “(...) não tinha família (abandonada); porque aquela não podia assumir funções de proteção (carente); porque não podia controlar os excessos da criança (de conduta anti-social); porque as ações e envolvimento da criança colocavam em risco sua segurança ou a de terceiros (menor infrator); seja porque a criança era portadora de algum desvio ou doença com a qual a família não podia ou sabia lidar (deficiente físico, doente mental); seja ainda porque necessitando contribuir para a renda familiar fazia da rua local de moradia e trabalho (meninos e meninas de rua); ou ainda porque sem um ofício e expulso/ evadido da escola ou fugitivo do lar, caminhava ocioso pelas ruas à cata de um qualquer expediente (menor perambulante)”⁴⁴.

⁴³ GURGEL, Nascimento. Os Perigos das pancadas nas crianças IN **As mães pobres**. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro: 1907 citado em RIZZINI, op. cit., p. 84.

⁴⁴ RIZZINI, op. cit., p.13.

Tudo o que foi relatado pode ser utilizado para traçar também a história da creche no Brasil, pois esta também fez parte do rol de instituições que tinham por objetivo fornecer assistência preventiva à infância pobre. RIZZINI conclui que até os dias de hoje modelos de atendimento falidos, como os internatos, continuam em funcionamento no Brasil, e explica: *"(...) os modelos assistenciais destinados à infância, sempre tiveram como alvo populações diversas: para os filhos da 'pobreza honrada' o atendimento de cunho preventivo e para a 'infância perigosa', o afastamento da sociedade"*⁴⁵

Tais modelos tem o seu fim decretado pela Constituição de 1988 que, através do Artigo 227, aboliu o Código de Menores, a Política Nacional de Bem Estar do Menor e a FUNABEM, sendo criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, como regulamentação do referido Artigo que diz: *"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão"*⁴⁶.

No dia 12 de outubro de 1990, Dia da Criança, entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado pelo Presidente da República no dia 13 de julho do mesmo ano. Segundo Margarida Maria Maia Procópio, Ministra da Ação Social na ocasião, *"Em substituição à chamada doutrina de 'situação irregular', o Estatuto incorpora a doutrina 'sócio-jurídica de*

⁴⁵ RIZZINI, op. cit., p. 99.

⁴⁶ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Artigo 227.

*proteção integral', proposta pela Organização das Nações Unidas e subscrito pelo Brasil" e completa "Com a adoção da nova doutrina, o Governo e a sociedade colocam os direitos da criança e do jovem numa perspectiva condizente com sua condição de pessoa em desenvolvimento e que, por sua vulnerabilidade, merecem proteção integral: física, psíquica e moral"*⁴⁷

O Estatuto estabelece no Artigo 4º: *"É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária"*⁴⁸. Mas, entre o proclamado constitucionalmente e as políticas assentadas, há uma decalagem profunda, como veremos a seguir.

1.4. Novidades da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 no que se refere à Educação Infantil

A concepção de creche como instituição somente de cunho assistencial, seja caritativo ou filantrópico, teve a sua mais recente modificação a partir da Constituição de 1988, que estabelece que as crianças de 0 a 6 anos têm direito à Educação Infantil, ou seja, esses equipamentos deixaram de ser apenas o local onde as mães levam seus filhos para serem cuidados e para

⁴⁷ BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: 1990. Apresentação, s.p.

⁴⁸ idem, Artigo 4º.

poderem trabalhar e passaram a ser um direito da infância. NASCIMENTO⁴⁹ explicita: *“Marco histórico no que se refere ao reconhecimento da educação infantil como parte do sistema de ensino brasileiro, a Constituição de 1988 estabelece como direito social, a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas (art. 7, XXV), devendo o Estado garantir tal atendimento (art. 208, IV) através da atuação prioritária dos Municípios (art. 211, parágrafo 2º) que aplicarão nunca menos que 25% da receita resultante de impostos (...) na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 212). Assentados o direito, o dever e os recursos, seria de se esperar que a incorporação de tais preceitos gerasse uma política capaz de universalizar, ainda que gradativamente, o acesso às creches e pré-escolas. Embora seja inegável um significativo aumento no atendimento da demanda, muito há que se percorrer para que o direito seja acessível a todas as crianças”*.

É dever do Estado, como explicita o artigo 208 da Constituição: *“Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”*⁵⁰. Sendo dever do Estado, é um direito da criança, como reafirma o Estatuto da Criança e do Adolescente no Artigo 54, inciso IV, através das mesmas palavras utilizadas na Constituição de 1988.

A partir da Constituição de 1988 os Municípios passaram a ter o dever constitucional de atender, através de seus sistemas ou redes

⁴⁹ NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu. **Plano de Curso: Fundamentos da Educação Infantil**. 1996, mimco, s.p.

⁵⁰ BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil: 1988**. Artigo 208, inciso IV.

educacionais, crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas. Entre o assentamento do direito constitucional e a definição de parâmetros para este novo nível de ensino, através da aprovação de uma nova Lei de Diretrizes da Educação, decorreram 8 anos. NASCIMENTO chama a atenção para as possíveis conseqüências deste fato: *"(...) creio ser necessário chamar atenção para alguns perigos para a educação infantil decorrentes da demora da aprovação da nova LDB"*⁵¹. Para a autora, o primeiro perigo é *"(...) a possibilidade de novamente se retardar a elaboração de uma política de educação nacional para o setor. Isto agrava-se na medida em que a esfera pública responsável pela implementação dessa política, ou seja, os municípios, já elaboraram suas leis orgânicas"*⁵². Ainda: *"Sem parâmetros claros, a não ser o de que são responsáveis pela oferta de educação infantil, cada município acabou por elaborar diretrizes para o setor segundo a sensibilidade local para a questão"*⁵³.

Segundo a autora, outra possível conseqüência desta demora seria uma maior probabilidade de que *"(...) os municípios acabem por privilegiar a implantação ou o aprimoramento da pré-escola em detrimento da creche na medida em que não há uma fonte de recursos específicos para a implantação de um serviço (a creche) que, por suas características tem um custo bastante elevado"*⁵⁴.

⁵¹ NASCIMENTO, Maria Evelyn. *Campinas e a Educação Infantil* IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. *Anais do I Simpósio de Educação Infantil*. Brasília: 1994, p.104.

⁵² *idem*, p. 104.

⁵³ NASCIMENTO, *opcit* (1994), p.104.

⁵⁴ *idem*

Ainda segundo NASCIMENTO há o perigo de que os municípios não tenham condições objetivas para a implementação deste nível de ensino: *“Na verdade, municípios que ousaram assentar em suas leis orgânicas o caráter educativo da creche encontram-se hoje no dilema de fazer de conta que o serviço é mais do que assistencial ou de destinarem recursos do ensino fundamental e das pré-escolas para as creches. Em uma frase, para assegurar um direito constitucional - a creche - acabam por agir inconstitucionalmente desviando recursos de um setor para o outro”*⁵⁵.

Do nosso ponto de vista, no momento atual esta situação agrava-se porque a LDB aprovada não resolve a questão do financiamento das creches e, por outro lado, a criação do Fundo de Valorização do Magistério através de Emenda Constitucional corrobora para a concretização de uma hipótese levantada por NASCIMENTO em 1994, ou seja, do perigo de que *“(...) muitos municípios, apesar de terem manifestado vontade política duradoura para o setor, percam o fôlego para implantá-la”*⁵⁶.

1.5. Campinas: a Lei Orgânica do Município de 1990

Na cidade de Campinas, a Lei Orgânica do Município, outorgada em 1990, propugna que: *“artigo 226 - O município só poderá atuar nos níveis mais elevados de educação quando as demandas de creches, pré-escolas e ensino fundamental estiver plena e satisfatoriamente atendida do ponto de vista*

⁵⁵ NASCIMENTO, op. cit. (1994), p.104.

⁵⁶ idem.

*qualitativo e quantitativo; artigo 228 - O atendimento em creche deverá ter uma função educacional, de guarda, de assistência, de alimentação, de saúde e de higiene, executado por equipes de formação interdisciplinar*⁵⁷.

Como decorrência da Lei Orgânica do Município, a partir de 1990, na gestão do então Prefeito Jacó Bittar, a Secretaria Municipal de Educação assumiu os equipamentos municipais de creche, que antes eram responsabilidade da Secretaria de Promoção Social, incorporando-os ao Sistema Municipal de Ensino, conforme a Lei Orgânica⁵⁸: *"artigo 230 - O Sistema Municipal de Ensino será integrado por: I - Conselho Municipal de Educação; II - Secretaria Municipal de Educação; III - Conselho das Escolas Municipais; IV - Conselho de Escola"*. NASCIMENTO afirma sobre essa modificação tão importante que ocorreu na educação infantil em Campinas: *"Incorporação da creche ao sistema municipal de ensino, passando assim, a ser reconhecido o seu caráter educacional, além dos aspectos de guarda, higiene, alimentação e saúde, numa situação que configura a formação de equipes interdisciplinares"*⁵⁹.

Comparado a outros, o município de Campinas, através do assentado na Lei Orgânica, assume um modelo de atendimento às creches de 0 a 6 anos extremamente avançado na medida em que não apenas seu caráter educativo foi reconhecido, mas também porque a noção de parcerias e da participação de várias áreas de conhecimento está presente, conforme enfatiza

⁵⁷ CAMPINAS. *Lei Orgânica do Município*: 1990, p. 54/55.

⁵⁸ *idem*, p.54.

⁵⁹ NASCIMENTO, *op. cit.* (1994), p. 101.

NASCIMENTO. Na maioria das cidades brasileiras, mesmo com a Constituição e com muitas discussões em volta da educação infantil, como o I e II Simpósio Nacional de Educação Infantil, ocorridos respectivamente em 1994 e 1996, em Brasília, as creches e as pré-escolas continuam sendo, em sua maioria, altamente assistenciais, sem caráter pedagógico, mesmo após oito anos passados da Constituição de 1988 que reconhece ambas como sendo ambientes educacionais, além de sociais. Assim, Campinas, após passados dois anos da Constituição de 1988, já em 1990 regularizou em relação ao que explicitava a Constituição, a situação da Educação Infantil, pelo menos no que se refere à organização dos equipamentos, através de uma Lei para tal.

1.6. O que muda efetivamente com a Constituição de 1988 e com a Lei

Orgânica de 1990

A partir desta mudança, a creche, antes de caráter assistencial, passa a assumir também o papel pedagógico. Assim, a creche não somente trocou de papéis, mas assumiu além do atendimento assistencial, o caráter pedagógico, evoluindo para uma instituição de caráter sócio-educativo.

Com essa mudança, houve a junção creche/ pré-escola e foram criados os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), onde existe o atendimento para crianças de 0 a 6 anos, em regime integral. Além dos CEMEIs, existe também o atendimento em regime parcial (meio-período), somente para crianças de 4 a 6 anos, denominado EMEI (Escola Municipal de

Educação Infantil). A junção dos dois tipos de atendimento é chamado de CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil).

O caso de Campinas merece um olhar mais aprofundado no que tange à operacionalização das mudanças trazidas pela Constituição e pela Lei Orgânica: o atendimento de crianças de 0 a 6 anos na rede municipal passa a ter um caráter educacional, além do assistencial que já fazia parte de suas responsabilidades e é preciso que existam condições para que a Educação Infantil exista efetivamente. Os profissionais precisam ter uma formação voltada para a especificidade da infância, ou seja, é preciso que haja um programa de formação continuada para os profissionais que foram contratados para uma creche assistencialista e agora precisam assumir o papel de educadores.

Antes da mudança das creches para a Secretaria de Educação, os profissionais contratados para trabalhar nas mesmas não necessitavam ter nenhuma formação específica para tal. O trabalho era para “cuidar de crianças”, no sentido restrito do termo: trocar fraldas, dar banho, dar comida, cuidar para a criança não se machucar, etc., como afirma FERREIRA⁶⁰: *“Quanto ao grau de escolaridade, as funcionárias variavam de semi-analfabetas até concludentes do segundo grau. A exigência da escolarização era o primário para a administradora e a auxiliar, treinamento para a enfermeira e nível médio para as professoras. As demais precisavam ser, no mínimo, alfabetizadas”* e completa, sobre o perfil exigido das funcionárias: *“O mais importante era o*

⁶⁰ FERREIRA, Anna Angélica Ramos. **Um breve histórico das Escolas Municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Campinas (1940 - 1990)**. Trabalho de Conclusão de Curso. UNICAMP, Campinas: 1996, p. 90.

carinho que estas funcionárias tivessem com as crianças (...), procurava-se aproximar ao máximo a relação funcionária-criança da relação mãe-filho”.

1.7. Existe uma formação específica para os profissionais de Educação

Infantil?

A formação destes profissionais que trabalham nos equipamentos de Educação Infantil é muito mais complexa que a simples “reciclagem” de professores e monitores que, na maioria das vezes, acontece de forma fragmentada, através de cursinhos rápidos. KRAMER⁶¹, define da seguinte maneira esses cursos emergenciais: *“ Organizadas em periodicidades diversas, implementadas por diferentes secretarias, fundações ou outros órgãos, com ou sem a participação direta das universidades ou de consultores contratados, tais estratégias são marcadas pela falta de continuidade, pela fragmentação, pelo caráter episódico ou casuístico”.* E completa: *“(...) os cursos emergenciais, episódicos, via de regra não redundam em melhorias do ponto de vista da carreira profissional daqueles que o frequentam”.*

Os maiores especialistas em Educação Infantil no Brasil discutem ainda qual o perfil e principalmente, qual a formação destes profissionais: *“Não existe ainda uma formação ideal para os profissionais da educação infantil. Sabemos que o magistério de segundo grau e os cursos de Pedagogia não*

⁶¹ KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola: questões teóricas e polêmicas IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p.23.

formam um profissional voltado para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Esses cursos não preparam o profissional para trabalhar com a especificidade de crianças dessa idade⁶².

NASCIMENTO⁶³ coloca como um dos perigos existentes em relação ao atraso na implementação de uma política nacional de atendimento à Educação Infantil a reprodução da estrutura do 1º grau como modelo para a montagem do atendimento de creches e pré-escolas: *"Uma das consequências de longo prazo da inexistência dessa política nacional poderá ser a reprodução de discrepâncias de qualidade e atendimento que ocorrem no País em relação aos outros níveis de ensino"*. Ou seja, a estrutura do primeiro grau brasileiro, que não é nenhum modelo de eficiência, não pode ser usada como base para a estruturação do atendimento em Educação Infantil, por isso é de extrema urgência a implementação de estratégias de ação que levem em conta as especificidades e direitos da infância.

ROSEMBERG concorda com NASCIMENTO, reafirmando que a situação da creche é bem mais complicada que a da pré-escola quanto à formação dos profissionais, pois a pré-escola sempre ficou "a cargo" dos professores, sendo assim, muitas vezes escolarizada. O que preocupa, é que na falta de um profissional qualificado, que de nosso ponto de vista não é o professor ou o pedagogo, o que acaba ocorrendo é a cópia de modelos pré-existent e escolares, como o do primeiro grau, o que já acontece nas pré-escolas.

⁶² ROSEMBERG, Fúlvia, em palestra proferida na UNICAMP, em maio de 1996.

⁶³ NASCIMENTO, op. cit. (1994), p. 104.

Nesse contexto, a formação do profissional de creche e pré-escola aparece como princípio fundamental para a qualidade do atendimento: *"No caso da Educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento (...)"*⁶⁴.

Dentro das várias abordagens que hoje se debatem sobre a Educação Infantil no Brasil, procuramos encontrar um modelo de formação para o educador de crianças de 0 a 6 anos para que a criança possa vivenciar numa creche ou pré-escola seu pleno direito de ter uma educação de qualidade.

*"Quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar nas crianças"*⁶⁵. Nesse sentido é preciso fazer a diferenciação entre o termo assistencial entendido como filantropia ou caridade e a Política de Direitos da criança, nela incluída o direito à assistência. Direitos esses garantidos pela Constituição, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes e Bases e pela Lei Orgânica do Município.

Em suma, o reconhecimento da Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional pressupõe uma qualificação específica que, embora o próprio MEC dê mostras de preocupação em relação ao tema, de concreto muito pouco ocorreu até o momento.

⁶⁴ SCARR E EISENBERG, 1993 citado em BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p.11.

⁶⁵ CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p.32.

1.8. A formação dos profissionais para a Educação Infantil no Brasil:

questões

O atendimento assistencial, durante a história da Educação Infantil como já explicitado anteriormente, ao invés de entender o “assistir” como um direito da criança a cuidados de alimentação, higiene, saúde, etc., durante todo o percurso da história, foi acompanhado de um sentido caritativo (caridade feita pela Igreja) ou um caráter filantrópico (com o objetivo de prevenir futuros marginais), dando à creche uma conotação de lugar para criança pobre e até abandonada. Ao contrário desse sentido, hoje existe no Brasil uma Política de Direitos da Infância e, entre eles, está o atendimento em creche e pré-escola, independente da classe social da qual a criança provém: *“Destaca-se na Constituição (art. 205) que a educação é um direito de todos e, por inclusão, também das crianças de 0 a 6 anos. Segundo o Inciso IV do art. 208, “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Sendo um dever do Estado, é um direito da criança*⁶⁶.

Se o objetivo é assistencial-filantrópico, ou seja, cuidar da higiene, saúde, do cuidado para não se machucar e da alimentação, com o objetivo único de prevenir futuros marginais ou de fazer pela criança tudo aquilo que se supõe que a família não possa fazer, ou ainda, se é assistencial-caritativo,

⁶⁶ MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p.10.

considerando o atendimento à criança como atos de caridade, estaríamos voltando ao tempo e poderíamos considerar que nossa sociedade e o adulto que atende a criança na creche teria a mesma mentalidade daquele do início do século. Ainda, este poderia ser uma pessoa que simplesmente tivesse espírito caridoso e/ou algum treinamento na área médica, como uma enfermeira, por exemplo, sem necessitar formação específica na área de educação. *“Por outro lado, se o objetivo é ‘preparar crianças para o ingresso na 1ª série’, o profissional exigido é o professor, geralmente formado em curso de magistério de 2º grau”*⁶⁷.

Do nosso ponto de vista, esses dois modelos não se adequam à Educação Infantil e trazem dificuldades para a constituição de uma educação de qualidade. A situação que ocorre na maioria dos equipamentos de Educação Infantil, ou seja, uma pajem “cuidando” na parte da manhã e uma professora “educando” na parte da tarde, fragmenta o trabalho. CAMPOS⁶⁸, ao referir-se a esta alternativa afirma: *“ Em primeiro lugar, se realmente acreditamos em uma visão integrada da educação infantil, teríamos que repensar o perfil dos dois tipos de profissionais mencionados no início. Ou seja, tanto é inaceitável que a educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes”*.

⁶⁷ CAMPOS, op. cit., p.32

⁶⁸ idem , p. 27.

Para que a criança de 0 a 6 anos possa usufruir do seu direito à Educação Infantil, é preciso que os profissionais estejam preparados para atender às especificidades de cada faixa etária e de cada criança, que saibam que não basta apenas cuidar, mas também que não se deve e não se pode escolarizar a Educação Infantil: *“As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar (...) de forma integrada”*⁶⁹.

O profissional de Educação Infantil precisa enfim, entender que os cuidados com a saúde, higiene, alimentação e com o brincar, fazem parte dos direitos assegurados em lei à criança e não devem ser entendidos como um trabalho menos importante.

Dentre os direitos estabelecidos às crianças, ressalto o direito à brincadeira como um dos pressupostos que deveriam ser contemplados na formação de profissionais para a Educação Infantil como explicitado por CAMPOS⁷⁰ no item “Nossas crianças têm direito à brincadeira”: *“(...) As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças; as famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil; (...); as salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas; (...); os adultos também propõem brincadeiras às crianças; (...) demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis*

⁶⁹ BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferrreira. A Formação do Profissional de Educação Infantil IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p. 124.

⁷⁰ CAMPOS, Maria Malta. Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Críticas para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: 1995, p.12.

participando delas sempre que as crianças pedem; os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças". Para proporcionar o que está estabelecido em Lei para as crianças, é preciso que os profissionais que trabalhem diretamente com elas, em creches e pré-escolas, tenham tido acesso a esses direitos da Infância em sua formação ou através de formação continuada, como completa ROSEMBERG: *"A formação prévia e em serviço reconhece a importância da brincadeira e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança"*.⁷¹

FARIA⁷², entendendo a pré-escola como espaço onde a criança deve gozar seus direitos à aprendizagem, socialização e brincadeira, explica: *"Além do direito à assistência, a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com atividades diferentes da escola e da sua casa; portanto, sem ser aluno e sem ser trabalhador"*.

Colocando em relevo a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, FARIA mostra que ao garantir este direito à infância, não estamos menosprezando o desenvolvimento cognitivo das crianças, como imaginam alguns profissionais: *"Não ser aluno e/ou fazer*

⁷¹ ROSEMBERG, Fúlvia. A Política de Creche Respeita a Criança: critérios para políticas e programas de creche IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: 1995, p.36.

⁷² FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantís para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938)**. Tese de Doutorado, USP, São Paulo: 1993, p. 146.

atividades diferentes das escolares, não significa deixar de lado o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como não significa despreocupar-se com o 'conteúdo' que será trabalhado com elas (mas, também, não há necessidade de ter-se um currículo por disciplinas...). Para corresponder a uma real melhoria na qualidade de vida, no que concerne a uma pré-escola, significa garantir formas de expressão além da expressão verbal e do pensamento científico enfatizadas pela escola, significa garantir o lúdico - enquanto diversão, atividade pelo prazer, geralmente negligenciado pelas instituições de ensino e educação - que as camadas sociais com melhor poder aquisitivo mesmo que não tenham esta oportunidade nestas instituições, têm condição de ter fora dos restritos horários de recreio. Portanto, é fundamental garantir as atividades lúdicas na pré-escola das camadas populares: não se trata de recreio ou de lazer, mas de desenvolver esta capacidade humana de gozar a vida; que por sua vez, é auto-alimentadora: quanto mais experiência, mais imaginação⁷³. A autora ainda enfatiza a importância da formação dos profissionais que trabalham em equipamentos de Educação Infantil, sendo que estes devem estar preparados para "(...) brincar com as crianças e observá-las enquanto brincam entre si"⁷⁴.

Outro aspecto a ser levado em conta na formação do profissional de Educação Infantil é a atuação integrada dos profissionais das diversas áreas envolvidas: Educação, Cultura, Assistência Social, Saúde, etc.. Como já foi citado anteriormente, não existe atualmente no Brasil uma formação específica

⁷³ FARIA, op. cit., pp. 146-147.

⁷⁴ idem, p. 148.

para o profissional de Educação Infantil que vislumbre todas essas áreas do conhecimento. O que ocorre é o trabalho simultâneo de diferentes tipos de profissionais, entre eles o monitor e o professor. Digo simultâneo, pois nem sempre esse trabalho é integrado, o que acaba gerando uma divisão entre as responsabilidades, ignorando-se completamente a função integrada da Educação Infantil que é educar e cuidar: *“Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes”*⁷⁵.

A divisão de responsabilidades entre monitor e professor advém de uma concepção errônea das funções da Educação Infantil, pois sabe-se que a criança precisa ser educada e cuidada, mas não se percebe que a criança não pode ser dividida em “partes” para que receba cuidado e educação. O que se imagina nestes casos é que o professor, que recebe um melhor salário e que tem o conhecimento pedagógico, deve ficar com a “parte” educacional, enquanto o monitor, geralmente de classe social inferior e sem os conhecimentos pedagógicos, deve ficar com a “parte” assistencial, ou seja, trocar fraldas, dar banho, etc.. ROSEMBERG nos alerta para os perigos dessa divisão entre trabalho assistencial e educacional: *“Esta hierarquia entre professora e monitora, que gera uma divisão de tarefa no cotidiano do*

⁷⁵ CAMPOS, op. cit. (1994), p. 37.

atendimento (uma educa e outra cuida)⁷⁶, tem sido rejeitada por suas conseqüências nefastas para as crianças (separação entre corpo e mente), na gestão do equipamento e no relacionamento entre profissionais⁷⁷.

Rosemberg prossegue citando um episódio que merece atenção: *“Em uma conferência que realizei na cidade de Paulínia, Município do Estado de São Paulo, uma monitora explicitou que, diante da carga horária e do salário que recebia quando confrontados ao da professora, rejeitava assumir qualquer papel educativo na creche (inclusive participar de treinamentos) pois considerava uma responsabilidade acima da função para a qual fora contratada e estava sendo remunerada”⁷⁸.* Realmente a questão da diferença salarial e de carga horária entre os dois profissionais acarreta problemas de concepção de Educação Infantil e quanto às responsabilidades de cada profissional. Por isso, é urgente e importante a definição de uma formação específica para a área, excluindo as disparidades existentes, como explica ROSEMBERG: *“Neste sentido, defendo a idéia da criação de uma habilitação profissional que receba denominação específica, demarcando-se como uma nova modalidade de educador” e “Defendo, então a necessidade de se definir uma grade curricular mínima, válida para o Território Nacional, relativa ao componente específico de habilitação e que traduza os conhecimentos teóricos e práticos necessários à implantação da*

⁷⁶ Nota da autora: Esta divisão tanto pode ocorrer quando monitora e professora trabalham com o mesmo grupo em mesmo período ou quando se sucedem, isto é, de manhã a professora “educa”, à tarde a monitora “cuida”, por exemplo.

⁷⁷ ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994, p.54.

⁷⁸ idem.

Política de Educação Infantil proposta pelo MEC/COEDI”⁷⁹. Em suma, trata-se de propor uma nova profissionalização: “Se a educação infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil”⁸⁰.

Ou seja, a formação do profissional de Educação Infantil tem que estar voltada para os direitos da criança e por isso, para a atuação integrada, que englobe cuidado e educação: *“Uma das características básicas dessas propostas está justamente no seu caráter **integrado**. Assim, partindo de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, sua moral, as diretrizes curriculares definem-se também de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento do outro, mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade onde ela se encontra”⁸¹.*

⁷⁹ idem, p.56 e 57. Nota da Autora: Apenas a título sugestivo, o núcleo específico, definido em nível nacional, poderia incluir conhecimentos sobre: desenvolvimento e crescimento da criança pequena; observação da criança; trabalho em grupo; planejamento de atividades e/ou currículo; relações com a família e comunidade; saúde; nutrição; higiene e segurança; campo profissional; ética profissional e direitos da criança.

⁸⁰ BARRETO, op. cit. (Anais, 1994), p. 125.

⁸¹ ROSEMBERG, op. cit. (1994), p.33-34.

1.9. Pesquisas sobre Educação Infantil

Segundo os vários documentos recentes do MEC, como: Política Nacional de Educação Infantil, Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, Educação Infantil: Bibliografia Anotada e Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, são raros e insuficientes os dados sobre a Educação Infantil em geral, principalmente sobre a formação dos profissionais que nela atuam: *“Os dados disponíveis sobre o atendimento em creches e pré-escolas são bastante incompletos(...)”*⁸²; *“Pois assim como é preciso superar a precariedade das informações relativas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos (MEC/SEF/COEDI, 1993, p. 26), da mesma maneira coloca-se urgente a investigação de quem são, quantos são, onde e como atuam tanto os profissionais das creches e pré-escolas quanto as assim chamadas agências de formação”*⁸³. *“Quem atua como professor na educação infantil? Sem dados precisos mas procedendo a ligeiras observações(...)”*⁸⁴.

Como pode-se ver, é preciso que as Universidades percebam a importância da Educação Infantil e incentivem pesquisas nessa área. Infelizmente ainda é insuficiente o número de pesquisas e publicações sobre as muitas vertentes da Educação Infantil que necessitam de estudos mais aprofundados.

⁸² MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p.13.

⁸³ KRAMER, op. cit. (1994), p.22

⁸⁴ PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério - 2º Grau IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994, p.49.

1.10. Conclusões Preliminares

No que diz respeito à definição de um perfil profissional para o setor, é fundamental um olhar mais acurado para questões que necessitam um aprofundamento teórico que possibilite subsídios para a formulação de políticas públicas. Por exemplo, sobre a "especificidade do trabalho com diferentes grupos etários e de desenvolvimento dentre as crianças de 0 a 6 anos" ou "educar/cuidar a criança de 0 a 3 anos"⁸⁵. Enfim, se se trata de um novo profissional, urge uma definição sobre sua formação; se se trata apenas de qualificar os já em serviço, quais as estratégias mais adequadas para sua concretização?

Para expor algumas conclusões do que foi observado até o momento, coloco em evidência uma citação de BARRETO, que resume muito bem o assunto em questão: *"A educação infantil é hoje compreendida, no Brasil, como o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas, constituindo, assim, a primeira etapa da educação básica. Embora iniciativas nesta área tenham uma vitória de mais de cem anos, somente nas últimas décadas houve um crescimento mais significativo no atendimento, acompanhando uma tendência internacional. Entre as razões do aumento da demanda e da conseqüente expansão das creches e pré-escolas destacam-se a participação da mulher no mercado de trabalho, exigindo seu*

⁸⁵ BARRETO, op. cit. (Anais, 1994), p.126.

*afastamento dos afazeres domésticos e do cuidado dos filhos, bem como o reconhecimento, pela sociedade, da importância das experiências da infância para o desenvolvimento do indivíduo - demonstrada amplamente pelas pesquisas científicas -, e do direito da criança à educação em seus primeiros anos de vida*⁸⁶.

Embora seja direito da infância, além de necessidade gerada pela maior participação da mulher no mercado de trabalho, entre outros fatores, a Educação Infantil possui uma história em que o assistencialismo e mais tarde a escolarização, exerceram papéis marcantes em sua construção. Os traços da história não se apagam ou se modificam instantaneamente; não basta a declaração dos direitos da criança, inclusos no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Constituição de 1988, para modificar a concepção de infância que foi construída até o presente momento. Novas concepções também fazem parte da história recente de nosso país e por isso devem vir acompanhadas de discussões e estratégias que lhes dêem vida, ou seja, que tornem possível a operacionalização de políticas que viabilizem um atendimento à criança de 0 a 6 anos pautado no binômio educar/cuidar.

Neste sentido, urge a implementação de políticas de formação de profissionais para a Educação Infantil. Várias estratégias devem merecer atenção dada a variedade de situações que observamos no real; dentre elas destacamos:

⁸⁶ BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos Cedes**. Grandes Políticas para os pequenos: Educação Infantil. Papirus, Campinas: 1995, nº 37, pp. 7-8

1º) a formação de profissionais que já estão em serviço, mas que não possuem escolaridade completa de 1º ou 2º graus, em nível de ensino supletivo⁸⁷;

2º) delineamento de modalidades em nível de ensino regular de formação de futuros profissionais de Educação Infantil em nível de 2º grau⁸⁸;

3º) apoio e fomento para pesquisas "... inclusive estimulando outras áreas de conhecimento a realizarem estudos relativos à educação da criança pequena..."⁸⁹;

4º) necessidade de diagnóstico sobre aqueles que atuam na Educação Infantil bem como das agências formadoras.

⁸⁷ conforme BARRETO, op. cit. (Anais, 1994) p. 126

⁸⁸ idem

⁸⁹ BARRETO, op. cit. (Anais, 1994), p. 126.

2

***UMA LEITURA SOBRE OS
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
CAMPINAS***

2.1. A coleta de dados

Os dados sobre a formação profissional e educacional dos professores que atuam em equipamentos municipais de Educação Infantil foram colhidos através de questionário. Optou-se por um instrumental que contém questões fechadas, em sua grande maioria, e poucas questões abertas. Dado o restrito tempo estabelecido para a conclusão do T.C.C., um instrumental com questões discursivas certamente demandaria um período maior para sua análise. Ademais, há ausência de dados sócio-econômicos sobre este profissional e, para tanto, a presente opção metodológica é a mais adequada. Assim, os dados buscados neste primeiro momento privilegiam uma abordagem mais quantitativa embora tenhamos como orientação o postulado de que a quantidade conforma a qualidade.

Grosso modo, pode-se dizer que optou-se por buscar pontuar quem são os profissionais-professores que atuam na Educação Infantil em Campinas do ponto de vista sócio-econômico, de sua trajetória escolar, das atividades culturais que desenvolvem, do acesso que tem às novas tecnologias, de sua situação funcional e de seus entornos.

O questionário⁹⁰ é bastante extenso (74 questões). Seu preenchimento, no entanto, é simples e rápido, já que foi majoritariamente elaborado com questões fechadas, ou seja, o professor deveria escolher somente uma das alternativas expostas, colocando o número correspondente no

⁹⁰ Em anexo é apresentada uma cópia do questionário aplicado.

parênteses ao lado da pergunta. Outro tipo de questão, também fechada, é a de múltipla escolha; nelas o professor assinalava quantas alternativas julgasse necessário.

Um tipo de questão utilizada foi a de enumeração; nela, o professor deveria enumerar alternativas, por ordem de importância, sendo que 1 representava o menos importante e 10 a mais importante, no caso da questão possuir 10 alternativas. Essa questão foi mal interpretada por grande parte dos professores, embora alguns tenham respondido corretamente; alguns professores enumeraram apenas duas alternativas, colocando 1 para a mais importante e 10 para a menos, não explicitando assim, a segunda mais importante, terceira, e assim por diante. Outros professores preencheram todas as alternativas, mas apenas com 1 e 10, sendo nesse caso, várias alternativas mais importantes e várias menos importantes. Analisando a questão, acredito que as explicações sobre como respondê-las poderiam ter sido mais detalhadas, apesar de, em pré-teste realizado com 5 alunas de Pedagogia não haver sido detectada nenhuma dificuldade para compreensão do enunciado.

Perguntas abertas, ou seja, aquelas onde o professor precisava responder com suas palavras, foram somente duas. Algumas questões fechadas necessitavam que pequenas complementações fossem fornecidas pelo entrevistado.

O processo de coleta de dados foi um pouco demorado, já que os questionários não puderam ser respondidos em um único dia, como foi planejado. Segundo o planejamento, os questionários deveriam ser respondidos pelos professores em uma única reunião, onde estariam presentes todos os

professores municipais de Educação Infantil. A coleta dos dados nesta reunião, autorizada pelo então Secretário de Educação, não pôde ser realizada pois quando o instrumental ficou pronto já não iria mais ocorrer esse tipo de reuniões, em 1996, e, no primeiro semestre de 1997, não estava agendada nenhuma reunião geral.

Como o período para o término desse Trabalho de Conclusão de Curso foi bastante restrito, foi preciso alterar o planejamento e proceder com a coleta de dados de outra forma. Optou-se por escolher aleatoriamente 10 equipamentos de Educação Infantil, onde foram distribuídos 110 questionários. A amostra foi calculada a partir do dado referente ao número total de professores de Educação Infantil, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação: 816 professores⁹¹, assim, os questionários recolhidos seriam referentes a uma amostra de 13,5% do total de professores.

O questionário foi entregue nos equipamentos, após a autorização de suas Diretoras e juntamente com uma carta de autorização e apresentação da Prof^a. Regina Otília Pires Barbosa, Coordenadora de Educação Infantil. Ficou estipulado o prazo de uma semana para o retorno do material, mas esse prazo se estendeu por um mês, já que retornei a alguns equipamentos por diversas vezes, encontrando em alguns menos de 50% dos questionários já preenchidos. No final do processo, foi possível coletar 70 questionários que foram analisados, totalizando uma amostra de 8,6% do total de professores.

⁹¹ PMC/ SME/ DTP/ CEI. **Educação Infantil: Campinas hoje**. Campinas: 1996. mimeo. Documento apresentado no II Simpósio de Educação Infantil, em Brasília: 1996. Os dados provêm da seguinte fonte e data: Departamento de Pesquisa e Planejamento da Prefeitura Municipal de Campinas / junho de 1996.

Participaram da amostra professores de 10 equipamentos municipais de Educação Infantil, divididos entre as quatro SARs⁹² da cidade, assim distribuídos:

Tabela 2: Distribuição das EMEIs e dos CEMEIs participantes da pesquisa

Equipamento	Bairro	SAR	Número de Professores	Questionários Respondidos
CEMEI Dona Julia dos Santos Dias	Vi. Cury	LESTE	6	5
EMEI Hilton Federicci	Vi.31 março	LESTE	19	15
EMEI Pres. Arthur Bernardes	Vi. Costa e Silva	LESTE	18	6
EMEI Agostinho Pattaro	B. Geraldo	NORTE	16	10
EMEI Unicamp/ Prefeit.	B. Geraldo	NORTE	16	11
CEMEI Profª. Leonor Motta Zuppi	B. Geraldo	NORTE	5	4
EMEI Dr. Mario Gatti	Vi. Nova	NORTE	8	5
CEMEI Aurora Santoro	Ipaussurama	OESTE	5	4
CEMEI Pres. Castelo Branco	Vi. Castelo Branco	OESTE	9	6
EMEI Dr. Manoel Afonso Ferreira	Vi. Teixeira	SUL	9	4

Em todos equipamentos de Educação Infantil que visitei, fui muito bem recebida pelas Diretoras e/ou responsáveis pelas secretarias dos mesmos, juntamente com as professoras que tiveram o interesse e puderam responder os questionários, pois somente com o apoio destes profissionais pude concluir essa pesquisa.

Os dados coletados foram tabulados e depois transformados em tabelas (anexos), que contém as informações em números inteiros e

⁹² Secretarias de Administração Regional: Leste, Oeste, Norte e Sul, criadas na Administração Municipal Magalhães Teixeira.

percentuais, separadas entre as quatro SARs participantes da pesquisa; aponta-se também o total entre elas, para uma visualização global dos dados. Não foi possível analisar separadamente e cruzar os dados das quatro SARs, devido ao período restrito para a conclusão deste Trabalho, mas os mesmos foram tabulados separadamente, o que permite a continuação da investigação.

A análise que segue foi dividida em várias partes, baseando-se na própria estruturação do questionário e no objetivo deste trabalho que é verificar qual o perfil profissional e educacional dos professores de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas: dados pessoais e familiares, situação social/financeira, atividades realizadas fora do trabalho, formação escolar e profissional, situação profissional, formação em serviço, conceitos de infância.

A seguir passamos a expor e, na medida do possível, analisar os dados coletados. Para uma melhor compreensão, optamos por ir construindo o texto em pequenos tópicos.

2.2. Quem são?

Chama a atenção um primeiro aspecto, ou seja, a constatação de que todos os integrantes da amostra são mulheres (100%). Este dado, além de coincidir com os dados nacionais: *“As mulheres representam a quase totalidade (99%) do ensino pré-primário(...)”*⁹³, corrobora a tese da histórica feminização do magistério e, embora não seja objeto explícito deste trabalho, poder-se-ia

⁹³ BRUSCHINI. op. cit., p. 5.

ensaiar algumas hipóteses para o encontrado: a primeira é que predomina na sociedade a percepção de que a mulher é naturalmente vocacionada para o ato educativo, especialmente quando se trata de crianças pequenas submetidas a uma visão do senso comum que identifica que o mais apropriado para esta faixa etária seria um modelo que privilegiasse a Educação Infantil como substituta dos cuidados maternos. A segunda hipótese diz respeito ao fato de que a depreciação do salário desta categoria profissional inviabiliza a atuação masculina, uma vez que o homem é socialmente visto como o responsável maior pelo provimento orçamentário da família: *“Sob influência de correntes de pensamento que consideravam a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência. Os baixos salários oferecidos reforçavam essa associação, a ponto de se encarar como desonroso e até humilhante, para o homem, o exercício desta profissão”*⁹⁴. O sentimento de vocação que “feminilizou” o magistério foi, segundo BRUSCHINI, um ótimo meio para induzir as mulheres a escolherem uma profissão desvalorizada socialmente. Embora a tese da autora refira-se ao magistério na escola elementar, cremos que o sentimento de vocação possa ser válido à Educação Infantil.

⁹⁴ idem

De qualquer forma, é possível já neste momento chamar atenção para possíveis conseqüências dessa constatação, cremos que uma das mais graves é que ela pode introjetar na criança a percepção de que a maternagem e a educação são funções exclusivamente femininas.

Quanto aos demais dados pessoais, as professoras possuem idade média de 35 anos (3 professoras não responderam a questão referente à idade), sendo 74,3% casadas; 20% solteiras e 5,7% separadas ou divorciadas. Quanto ao número de filhos, 34,3% não os tem; 21,4% têm apenas um; 10% têm três filhos e o número de mulheres que tem dois filhos é igual ao das mulheres que não tem nenhum: 34,3% da amostra. Esse dado mostra que entre as professoras, a maior parte não tem filhos, apesar da grande maioria ser casada (74,3%). Entre as professoras que têm filhos, a maior incidência é de dois, o que também é um número relativamente baixo. Relacionando o fato da maioria das professoras serem casadas, com a opção pela carreira de magistério, temos também dados de outros estudos semelhantes que encontram: *"(...) correlação nítida entre a escolha do magistério e o estado civil: em 1970, 16,7% de todas as trabalhadoras brasileiras casadas eram professoras primárias, comparadas a 10,2% das solteiras. Dentre as mestras entrevistadas por Mello (1992), 60% eram casadas e 91% tinham mais de 25 anos, sugerindo que as mais jovens e solteiras estavam optando por carreiras mais compensadoras, mesmo que estas fossem mais exigentes quanta à carga horária"*⁹⁵.

⁹⁵ BRUSCHINI, *opcit.*, p. 7.

Sabendo que a idade média das professoras é de 35 anos supõe-se que grande parte delas não é recém formada, já estando no exercício da função há algum tempo.

2.3. Como vivem?

Quanto ao tipo de moradia, a maior parte (62,9%) possui casa própria, enquanto os demais se dividem em: 17,1% moram em residência alugada; 14,3% em moradia cedida e 5,7% que não responderam a questão, deixando-a em branco no questionário.

A renda mensal foi calculada em salários mínimos vigentes durante a aplicação do questionário, conforme tabela abaixo:

Tabela 3: Renda Mensal em Salários Mínimos das Professoras de Educação Infantil da rede Municipal de Campinas - 1997

Renda Mensal em Salários Mínimos ⁹⁶	% Total de Professoras
até 1	0
de 1 a 3	0
de 3 a 5	1,4
de 5 a 7	5,7
de 7 a 9	10
de 9 a 12	7,2
de 12 a 15	15,7
de 15 a 18	12,9
de 18 a 25	21,4
mais de 25	24,3

⁹⁶ Salário Mínimo anterior à abril de 1997, período em que foi aplicado o questionário, correspondente a R\$ 112,00 (Cento e doze Reais) na época.

Conforme a tabela, 24,3% das professoras possuem renda mensal familiar superior a 25 salários mínimos. Outro número significativo, 21,4%, declarou possuir renda de 18 a 25 salários mínimos. As demais possuem respectivamente: 12,9% de 15 a 18 s.m.⁹⁷; 15,7% de 12 a 15 s.m.; 7,2% de 9 a 12 s.m.; 10% de 7 a 9 s.m.; 5,7% de 5 a 7 s.m. e apenas 1,4%, que corresponde a uma pessoa da amostra, tem renda mensal de 3 a 5 salários mínimos. Apenas 1 pessoa não respondeu essa questão.

Analisando os dados referentes ao tipo de moradia e à renda mensal familiar das professoras, percebe-se que a grande maioria pertence a uma classe que poderíamos considerar nos dias de hoje, privilegiada, considerando que pertencem a um quadro profissional que infelizmente é bastante desvalorizado no Brasil: 62,9% possuem casa própria e 58,6% possuem renda mensal familiar superior a R\$ 2016,00 (18 salários mínimos⁹⁸), sendo que o maior número entre todas as amostras, 24,3%, é o das professoras que possuem renda superior a 25 salários mínimos. Em termos de comparação com profissionais da educação, BARRETO afirma que *“O salário médio nacional do magistério de primeiro grau em 1982 era de US\$ 182,58”*⁹⁹ e *“O salário médio dos professores, em 1987, conforme dados do RAIS, era da ordem de US\$ 192,82, sendo mais elevado para os homens (US\$ 216,60) que para as mulheres (US\$ 190,34)”*¹⁰⁰. Além da diferenciação encontrada pela autora entre

⁹⁷ usado para abreviação de salários mínimos.

⁹⁸ Em abril de 1997.

⁹⁹ BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Professores do Ensino de Primeiro Grau: quem são, onde estão e quanto ganham. *Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, nº 3. São Paulo: jan/jun/ 1991, p.37.

¹⁰⁰ BARRETO, op. cit. (1991), p. 38.

os salários femininos e masculinos, também foi observada uma diferença de remuneração dependendo do grau que o professor leciona: *“Os salários também variavam em função das séries que o professor leciona. Os professores das quatro primeiras séries percebiam salários consistentemente mais baixos (US\$ 149,07, em média) que os das quatro últimas (média de US\$ 297,67), mesmo se possuíam nível de instrução equivalente”*¹⁰¹. Partindo deste raciocínio, seria esperado que na área de Educação Infantil, a remuneração profissional fosse inferior ao 1º grau, como explica CAMPOS: *“(...) por serem profissionais que trabalham com alunos muito pequenos, o prestígio e o salário das professoras de pré-escola costumam ser mais baixos do que de professores que se ocupam de outras faixas etárias: quanto menor a criança, menor o “status” de seu educador”*¹⁰². BRUSCHINI reafirma essa diferenciação de gênero quando explica que *“A discriminação mais aguda que incide sobre as professoras, contudo, são as desigualdades salariais: em 1980, 84,9% das professoras brasileiras ganhavam menos de 5 salários mínimos ao mês, enquanto 47,8% dos professores se situavam na mesma faixa de rendimento mensal”*¹⁰³.

Os dados encontrados em Campinas demonstram serem atípicos a nível de Brasil, já que as professoras, em sua maioria, possuem renda familiar superior a 18 salários mínimos, o que, em abril de 1997, consistia em R\$ 2016,00 (o que hoje corresponde quase o mesmo valor em dólares - US\$). Em Campinas, também não existe a diferenciação salarial, no âmbito municipal,

¹⁰¹ idem, p. 37.

¹⁰² CAMPOS. op. cit., p. 33.

¹⁰³ BRUSCHINI, op. cit., p.64.

entre professores homens e mulheres ou a diferenciação entre graus de ensino no que tange à remuneração, pois a remuneração refere-se à qualificação escolar do professor independentemente do nível de ensino em que atue.

Quando questionadas sobre a sua participação na vida econômica da família, 85,7% responderam que colaboram com o sustento da família, sendo que 10% são as únicas responsáveis pelo sustento da família e apenas 4,3% afirmaram que não colaboram, sendo que seus salários são utilizados para gastos pessoais. Nesse caso, se comparado à renda familiar, percebemos que a maior parte das professoras auxilia juntamente com os demais integrantes da família, a constituição da renda familiar apontada. Tais números comparados com dados nacionais demonstram um quadro atípico em relação à situação sócio-econômica dos professores que atuam nacionalmente na área, ou seja, as professoras que afirmaram contribuir na vida econômica da família, colaborando com o sustento da mesma (85,7%), demonstram uma situação econômica elevada em comparação com a remuneração do magistério, em geral.

As professoras casadas, 74,3% do total, responderam questões sobre seus cônjuges. em relação a sua situação no trabalho, obtivemos as seguintes respostas: 40,4% são funcionários de empresas (comercial, industrial ou bancária); 26,9% trabalham por conta própria e 11,5% são sócios ou donos de empresa comercial ou industrial, totalizando assim, 78,8% dos cônjuges trabalhadores alocados em cargos de chefia ou profissionais liberais. Os demais são funcionários públicos (15,4%); assessor parlamentar (1,9%, que corresponde a uma resposta) e professores de escola particular (3,9%, que corresponde a duas respostas).

Quanto ao nível de instrução do cônjuge, as respostas são diversas. Pelo menos 19,2% dos cônjuges possuem nível de instrução inferior ao da esposa, já que para ser professora das escolas municipais é preciso, no mínimo, possuir 2º grau completo e essa percentagem de 19,2% refere-se aos cônjuges até 2º grau incompleto; eles estão assim distribuídos: 1,9% possui o primário incompleto, 1,9% possui o primário completo (4ª série do ensino fundamental), 1,9% o ensino fundamental incompleto com escolaridade superior à 5ª série, 7,7% o ensino fundamental completo e 5,8% o ensino médio incompleto. A maior parte, 32,7%, possuem superior completo e encontramos também um número significativo de pós-graduados, 21,1%, seguidos de 13,5% com superior incompleto e 13,5% com colegial completo.

Quando questionadas sobre as atividades que participam fora do trabalho, 37,1% afirmaram que são de caráter artístico e cultural, seguido por uma percentagem significativa (31,4%) que participa de atividades religiosas. Esse número pode mostrar um primeiro indício para o que iremos constatar mais adiante quanto aos motivos para a escolha da profissão; os dados obtidos apontam uma tendência de escolha pautada na caridade ou mesmo na crença de que seriam vocacionadas para a profissão. Algumas pessoas responderam que preferem as atividades esportivas (11,4%) e mesmo que não participam de nenhuma atividade (12,9%). Três pessoas (4,3%) indicaram as atividades domésticas, mesmo não estando descritas no questionário, como principal atividade fora do trabalho e 2,9% não responderam a questão. É importante notar que dentre as opções do questionário, a única que não foi apontada por nenhuma das 70 professoras foi a atividade de caráter político-partidária,

indicando a inexistência de ligação efetiva dessas profissionais a movimentos sindicais ou a filiações partidárias. ROSEMBERG¹⁰⁴, a respeito disto, chama atenção para o fato de que raramente as profissionais de Educação Infantil são sindicalizadas. Como não temos elementos que nos possibilitem comprovar a tese na rede municipal, apenas a apontamos para futuras investigações.

As atividades que ocupam mais tempo das professoras são em primeiro lugar a leitura, segundo 34,3% da amostra; seguida pela televisão (18,6%); música (15,8%); cinema, artesanato/ artes plásticas e cuidados com a casa e com os filhos empatam na preferência, totalizando cada uma 7,1%. A opção cuidados com a casa e com os filhos não existia no questionário e foi introduzida por 5 das professoras como atividade que ocupa mais tempo fora do trabalho, indicando que a dupla jornada de trabalho se faz presente no cotidiano das professoras. Esportes ou dança é a atividade que mais ocupa o tempo de 5,7% das professoras, 2,9% não se ocupam de nenhuma atividade relacionada e 1,4% (1 pessoa) não respondeu o questionário. A opção teatro não foi escolhida por nenhuma das professoras.

A frequência de leitura também demonstrou-se alta: 28,6% afirmaram ler 4 horas por semana; 18,6% 2 horas por semana, 17,1% mais de 4 horas por semana, 14,3% 3 horas por semana e 8,5% 1 hora por semana. Apenas 4,3% afirmaram ler menos de 1 hora por semana, 2,9% não responderam a questão e 5,7%, um total de 4 professores, afirmaram não possuir hábito de leitura.

¹⁰⁴ ROSEMBERG, op. cit. (1994), p.54.

Os livros preferidos são os romances ou contos, totalizando 34,3% das opções das professoras, seguido dos livros de Pedagogia (20%) e manuais didáticos (12,8%). Os demais ficaram bastante divididos entre biografias (4,3%), crônicas (4,3%), policiais ou terror (2,9%), poesia (2,9%) e entre as opções não constantes no questionário, mas apontadas pelas professoras aparecem textos religiosos e a Bíblia (2,9%); porcentagem baixa se comparada às professoras que afirmaram participar intensamente de atividades religiosas (31,4%). Foram apontados ainda textos esotéricos (2,9%); jornais e revistas (7,1%); todos os tipos (1,4%); livros sobre relacionamentos (1,4%). Três pessoas, ou seja, 4,3% das professoras, não responderam a questão.

O tipo de revista mais lido pelas professoras são as femininas (Cláudia, Nova, etc.), totalizando 34,3% da amostra, e demonstrando coerência com a média de idade das participantes da amostra, já que esse tipo de revista é idealizado para as mulheres na faixa dos 30 anos. Quase o mesmo número, 32,9%, lêem revistas educacionais como a Nova Escola, por exemplo, e 11,4% lêem revistas científicas, como a Super Interessante. O maior número depois desses é o de 8,6% que optou pelas revistas tipo Veja e Exame, que não estavam indicadas no questionário. As restantes lêem quadrinhos (4,3%), fotonovelas ou novelas, revistas americanas, de artesanato (Faça Fácil), sendo que cada um desses tipos de publicações referem-se a 1,4% de leitores, 2,9% das professoras não lêem nenhum tipo de revista e 1,4% não respondeu.

Mais da metade da amostra (55,7%) afirmou ler jornal diariamente, enquanto 24,3% lêem apenas ocasionalmente, 17,1% lêem uma vez por semana e 2,9% afirmaram não ler jornais.

Embora apontando um universo extremamente variado, chama atenção o fato de que o hábito de leitura parece fazer parte da vida desses profissionais.

A grande maioria (74,3%) das professoras não possui domínio em nenhuma língua estrangeira, mas dentre as que possuem, a maior incidência de respostas é de inglês (20% da amostra total tem domínio), apenas 1,4% (1 pessoa) tem domínio do espanhol, seguida de outra que afirma ter domínio simultâneo de inglês, francês e espanhol e duas pessoas (2,9%) que afirmam ter domínio de inglês e espanhol.

A maioria das professoras tem acesso a microcomputador (52,7%), sendo que a maior parte, entre elas, tem acesso em sua própria casa (31,5%), seguida das outras opções como: trabalho, somente 4,3%, na casa de amigos (7,2%) e na Universidade, uma pessoa (1,4%). Algumas pessoas afirmaram ter acesso em mais de um local: casa/trabalho (5,7%), casa/ universidade (1,4%), casa/ trabalho/ casa de amigos (1,4%). Uma pessoa não respondeu a questão (1,4%) e 45,7% afirmaram não ter acesso a microcomputador, o que também é um número significativo se levarmos em consideração a importância da informática nos dias atuais como ferramenta pedagógica. Embora a maioria tenha acesso a microcomputador, não o utiliza para acessar a Internet, apenas 8,6% tem acesso e a maioria (85,7%) não tem acesso. Nenhuma pessoa respondeu que não sabe o que é Internet, embora 5,7% não responderam a questão.

Quando questionados para qual fim utilizam mais o computador e/ ou a Internet responderam: a metade, 50% utiliza para trabalhos escolares. Não

há como saber que tipo de trabalhos escolares, pois a maioria, 82,9% não estuda atualmente, como veremos no próximo tópico. Um bom número, 26,5%, utiliza para a preparação de aulas e relatórios, seguido de 11,8% que os utiliza para jogos e diversão. Os restantes ficam divididos entre 5,9% que os utiliza para a procura por material para a prática pedagógica, 2,9% para relatórios de outro emprego, 2,9% para conhecer pessoas. Com essas respostas percebemos também que o computador, mesmo para aquela maioria que o possui em casa, é mais utilizado para a família em geral, do que propriamente para o uso particular da professora.

2.4. Qual é a sua formação escolar?

Quanto ao grau de escolaridade das professoras participantes da pesquisa, como já foi dito anteriormente, o grau mínimo exigido para o cargo é de 2º grau completo. A grande maioria já superou esta marca, sendo que 54,3% (mais da metade) possuem 3º grau completo (superior), independente do curso, não sendo necessariamente Pedagogia e 12,8% possuem o grau mínimo exigido (2º grau completo). As demais ficam divididas em: mestrado incompleto (2,9%), Especialização (1,4%), Licenciatura Curta (1,4%), Magistério de 3º grau (1,4%), Superior (não especifica o grau, 2,9%) e Pós-graduação (não especifica se é mestrado, doutorado ou especialização, 2,9%), que somados com o número de professoras que possuem 3º grau completo, teremos um total de 67,2 das professoras com, no mínimo, 3º grau completo. Percentual bastante

elevado, se comparado aos dados estatísticos referentes a professores de Educação Infantil no Brasil:

Tabela 4 — Brasil: Educação pré-escolar — 1991
 Pessoal docente por grau de formação, segundo unidade da federação — percentual

Unidade da Federação	Número Total	Pessoal Docente		
		Grau de Formação (%)		
		I Grau (1) Completo e Incompleto	II Grau (2) Completo	III Grau Completo
Rorônia	1.046	21,89	75,33	2,77
Acre	381	23,62	72,7	3,67
Amazônia	2.110	12,51	86,3	1,18
Roraima	256	34,77	60,55	4,69
Pará	3.523	44,45	54,19	1,36
Amapá	488	20,7	75,2	4,1
Tocantins	1.143	56,17	42,43	1,4
Maranhão	10.237	43,65	55,3	1,05
Piauí	4.329	31,32	67,59	1,09
Ceará	8.852	74,69	25,17	0,14
Rio G. do Norte	4.214	26,53	68,46	4,98
Paraíba	4.426	41,12	53,66	5,22
Pernambuco	8.485	8,53	77,48	13,98
Alagoas	2.688	35,79	61,05	3,68
Sergipe	2.945	35,27	59,39	4,82
Bahia	11.391	28,49	69,25	2,26
Minas Gerais	16.342	4,23	72,44	23,33
Espírito Santo	3.347	2,75	86,02	11,23
Rio de Janeiro	14.899	10,1	76,12	13,78
São Paulo	32.861	1,82	60,81	37,37
Paraná	7.783	13,63	61,56	24,8
Santa Catarina	9.312	21,63	67,15	11,22
Rio G. do Sul	7.953	2,99	58,92	38,09
Mato G. do Sul	1.624	5,23	60,53	34,24
Mato Grosso	1.934	22,18	66,6	11,22
Goiás	2.426	20,49	73,74	5,77
Distrito Federal	1.922	2,45	66,75	30,8
BRASIL	166.917	18,92	64,01	17,07

Fonte: MEC/CNPq/Seec.

(1) Inclui segundo grau incompleto.

(2) Inclui terceiro grau incompleto.

O maior percentual de professoras com 3º grau completo na tabela acima, é do Rio Grande do Sul, que totaliza 38,09% do total, seguido dos dados do Estado de São Paulo (37,37%), Mato Grosso do Sul (34,24%) e Distrito Federal (30,8%), que comparados com os dados aqui encontrados nos permite afirmar que o grau de escolaridade dos professores de Educação Infantil da

rede municipal de Campinas ultrapassa, e em muito, a média nacional e mesmo a média do Estado que possui o melhor índice estadual - o Rio Grande do Sul.

Encontramos, praticamente, uma inversão quanto aos dados sobre a escolaridade dos professores, já que em Campinas, por volta de 67,2% possuem 3º grau (incluídos aí os que já possuem Especialização e Pós-Graduação) e 32,8% possuem 2º grau completo ou 3º grau incompleto, sendo esses últimos em maior número (20%) e que podem vir a concluir o 3º grau em breve. No Rio Grande do Sul, 38,09% possuem 3º grau completo, 58,92% o 2º grau completo e 2,99% o 1º grau ou 2º grau incompleto, dado que não encontramos em Campinas, pois a formação mínima é de 2º grau completo. Em São Paulo, 37,37% possuem 3º grau, 60,81% o 2º grau e 1,82% 1º grau completo ou 2º grau incompleto.

Se compararmos a nível de Brasil, esses números são mais divergentes ainda, pois apenas 17,07% dos professores de Educação Infantil brasileiros possuem 3º grau completo, seguidos de 64,01% que possuem 2º grau e 18,92% que possuem apenas 1º grau completo ou 2º grau incompleto, um número ainda bastante elevado, se observarmos que esse percentual foi calculado sobre um total de 166.917 professores em todo Brasil. Isto significa que Campinas tem quatro vezes mais professores com nível universitário que atuam na Educação Infantil em relação ao conjunto dos professores do território nacional e, quase duas vezes mais que os estados de Rio Grande do Sul e São Paulo.

Quanto à formação dos professores por regiões brasileiras, encontramos o seguinte quadro:

Tabela 5: BRASIL: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - 1991 - PESSOAL DOCENTE POR GRAU DE FORMAÇÃO, SEGUNDO REGIÃO - PERCENTUAL

REGIÃO	Total	Grau de Formação		
		I Grau (1) Inc. e Comp.	II Grau (2) Completo	III Grau Completo
NORTE	100	33,32	64,85	1,83
NORDESTE	100	37,08	58,93	3,98
SUDESTE	100	4,28	68,26	27,46
SUL	100	12,74	62,66	24,60
CENTRO-OESTE	100	15,49	69,40	15,11
BRASIL	100	18,92	64,01	17,07

(1) Inclui 2º Grau Incompleto

(2) Inclui 3º Grau Incompleto

Fonte: MEC/ CPS/ SEEC¹⁰⁵

Observando esta tabela que mostra a formação dos professores de Educação Infantil por regiões brasileiras, percebemos que mesmo a região que mais possui professores com 3º grau completo, que é a Sudeste, ainda apresenta um número bastante distante do encontrado em Campinas e reafirma os dados de outros autores, que concluem que a maior incidência de formação é de 2º grau: *"Quem atua como professor na educação infantil? Sem dados precisos mas procedendo a ligeiras observações, percebe-se que os egressos da Habilitação Magistério acabam por assumir esta função. Na realidade adversa, contraditória e desigual em que se realiza a educação em nosso país, o professor egresso do ensino médio, não raro, se torna professor de pré-escola"*¹⁰⁶.

Novamente aqui encontramos uma situação atípica em relação ao restante do país e mesmo dos Estados. Em um trabalho posterior caberia

¹⁰⁵ Retirado do documento organizado por BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. *Educação Infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: 1994, p. 39.

¹⁰⁶ PIMENTA, op. cit., p.49.

investigar qual é o significado do aqui apontado para a Política Municipal em relação à Educação Infantil.

Quanto aos cursos de 3º grau freqüentados: 59,1% cursaram Pedagogia, 5% magistério de 3º grau, 3,3% Educação Física, 1,6% Magistério do Pré-Escolar, 1,6% Ciências Contábeis, 1,6% Letras, 1,6% Administração de Empresas. Alguns possuem dois cursos de 3º grau: Biologia/ Pedagogia (1,6%), Pedagogia/ Psicologia (1,6%), Educação Artística/ Desenho (1,6%), Pedagogia/ Ciências (1,6%), Biologia/ Educação Física (1,6%), Pedagogia/ Educação Artística (1,6%), Letras/ Pedagogia (8,3%). Somados esses últimos números, teremos 17,8% dessas professoras com dois cursos de 3º grau a nível de graduação, porcentagem que nos parece significativa. Das professoras que cursaram 3º grau, 8,3% não responderam a questão.

O número de professoras (no total da amostra) que possui Pedagogia (3º grau) também é grande: 64,3% quando somados, ou seja, quase a totalidade das que concluíram o 3º grau, ou seja, 67,2% do total de professoras. Das setenta professoras, 34,3% afirmaram não ter cursado Pedagogia. A maioria das professoras também cursou no ensino médio o curso de Magistério (94,2%), contra somente 5,8% (4 pessoas no total) que não cursaram. Das professoras que possuem esta habilitação no ensino médio, a maior parte se formou em escolas públicas (59%); entre elas, o Instituto Educacional Carlos Gomes formou a maioria das professoras (27,8%), seguido da Escola Estadual Aníbal de Freitas, que atualmente já não possui mais o curso de Magistério, que formou 18,2% destas professoras. O Colégio Culto à Ciência vem em seguida, com 7,5% das professoras formadas. As três escolas

encontram-se no território municipal, sendo que somente 15% das professoras que possuem Magistério de 2º grau não completaram ou não fizeram seus cursos em Campinas.

Das professoras que não cursaram o 2º grau magistério em escola pública, 15,2% declararam ter cursado em escolas particulares e 25,8% parte em escola particular e parte em escola pública. A maioria, 65,2%, também cursou durante o período diurno, sendo que somente 13,6% o fizeram no noturno e 21,2% em ambos os períodos, ou seja, parte no noturno e parte no diurno. Este grau de ensino parece ter sido muito significativo para a formação das professoras, pois 39,4% o consideraram muito importante e 40,9% classificam como importante; apenas 16,7% consideraram-o de razoável importância e 1,5% de nenhuma importância.

A maior parte, 45,5%, das formadas em 2º grau-magistério concluiu o curso entre 1985 e 1989, seguida por aquelas que o concluíram entre 1980 e 1984 (19,7%). De 1960 a 1969 apenas 7,5% concluíram o curso e entre 1970 e 1979 obtivemos 16,9% de respostas. Recém formadas nesse curso, concluintes de 1990 a 1996, temos somente 7,5% das professoras.

Quanto à formação em Pedagogia a nível de 3º grau, somente 34,3% do total de professoras não fizeram este curso. Dentre as que o fizeram, a maioria, 80,4%, cursaram Pedagogia em uma instituição particular, sendo que somente 10,9% o fizeram em Universidades públicas e 6,5% parte em instituição pública e parte em instituição particular. Aqui há uma inversão em relação aos dados que temos sobre a formação no ensino médio, onde a maioria cursou-o em escola pública e a minoria em escola particular. Esta

inversão também ocorre relativamente ao período cursado, já que durante o curso de Pedagogia, a maioria, 58,7%, frequentou durante o período noturno, 23,9% no diurno e 17,4% começaram em um turno e passaram para outro, cursando parte no diurno e parte no noturno (no magistério de nível médio, 65,2% cursaram no período diurno, somente 13,6% no noturno e 21,2% em ambos períodos). Isso mostra a dificuldade de acesso ao 3º grau, já que a maioria das instituições são particulares e o acesso fica restrito aos possuidores de poder aquisitivo para o pagamento das altas mensalidades, tendo que fazer jornada dupla para tal, na maioria das vezes trabalhando durante o dia e estudando à noite.

Das formados em Pedagogia (3º grau), quase a metade (45,7%) cursou a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), instituição particular. Apenas 8,7% das professoras cursaram a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estes dados corroboram a tese de que quem forma realmente professores em nível de 3º grau para atuar na rede pública em Campinas, é a PUCCAMP. No caso dos professores de Educação Infantil da rede municipal, nossos dados confirmam esse fato.

O restante, 43,5%, se divide em instituições fora de Campinas; chama atenção a presença de algumas instituições que são conhecidas por oferecerem cursos com presença obrigatória “esporádica” ou somente aos finais de semana, os chamados “cursos vagos”: 13% na Faculdade de Ciências e Letras (FAFI), em Ouro Fino (MG), 4,3% na ASMEC (Ouro Fino - MG), 17,4% na Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral, em Amparo (SP), 2,2% na Universidade de Marília (SP), 2,2% na Faculdade Antonio Augusto dos

Reis Neves, em Barretos (SP), 2,2% em Itapetininga (SP - não especificou o nome da instituição) e 2,2% na Universidade São Francisco.

Os dados referentes à formação em 3º grau - Pedagogia das professoras dos equipamentos de Educação Infantil de Campinas assemelham-se a dados coletados entre professores da rede estadual, que lecionam em Campinas, nas escolas estaduais de 1º e 2º graus¹⁰⁷:

Tabela 6: DRE - CAMPINAS - Del.Estaduais de Ensino - Campinas - 1992
UNIVERSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

PUCCAMP	47,8%
UNICAMP	5,4%
Plínio Augusto do Amaral - Amparo	5,4%
N. S. Patrocínio	5%
USP	1,3%
Universidade Federal de São Carlos	0,6%
Diversas	34,5%

Assim como nos equipamentos municipais, quase metade 47,8% dos professores com 3º grau que lecionam em escolas estaduais de Campinas se formaram na PUCCAMP, seguido de um grande número de professores que se formaram em instituições diversas particulares, localizadas principalmente no interior do Estado, como também apareceram nos dados coletados nesta pesquisa: Barretos, Bragança Paulista e Marília.

A diferença entre esses profissionais - professoras de Educação Infantil comparados a professores de 1º e 2º graus - é a obrigatoriedade quanto ao curso de 3º grau, ou seja, a formação mínima para os professores de 1º grau

¹⁰⁷ Fonte: Governo do Estado de São Paulo. **Plano Decenal de Educação Para Todos: Plano Regional de Trabalho** - Subsídios da DRE-C, 1992. Os dados aqui citados se referem a professores da rede estadual de ensino da cidade de Campinas, que lecionam para 1º e 2º graus.

à partir da 5ª série e do 2º grau é de licenciatura a nível de 3º grau, e dos professores de Educação Infantil é o 2º grau com habilitação em magistério.

O que pode estar motivando as professoras de Educação Infantil de Campinas a cursarem o 3º grau neste caso, é o modo como está esquematizada a atribuição da remuneração dos professores na rede municipal. Diferentemente da maioria das demais prefeituras, *"A remuneração do cargo está diretamente relacionada com o nível de titulação do concursado, a saber:- Professor I - Habilitação Específica de 2º grau; - Professor II - Habilitação Específica de 3º grau, obtida em curso de Licenciatura em curta duração; - Professor III - Habilitação Específica de 3º grau, obtida em curso de Licenciatura Plena; - Professor IV - Título de mestre, com dissertação defendida no campo da educação; - Professor V - Título de Doutor, com tese defendida no campo da Educação"*¹⁰⁸. Segundo esse esquema, o Professor de Educação Infantil pode progredir na carreira e conseqüentemente de nível salarial, obtendo títulos superiores ao de 2º grau, que é o mínimo exigido para seu cargo. Outro ponto positivo é que a remuneração depende do nível de titulação do professor e não do grau de ensino em que ele trabalha; sendo assim, o professor de Educação Infantil pode ter a mesma remuneração do professor que leciona da 5ª a 8ª série na rede municipal, desde que ambos tenham titulação similar, por exemplo: licenciatura plena.

Entre as professoras que se referem a habilitação em Pedagogia, 8,7% encontram-se com o curso em andamento, a maioria (28,7%) concluiu-o

¹⁰⁸ CAMPINAS. **Diário Oficial do Município**. Edital nº 003/96. Concurso Público para provimento de cargos de professor. Campinas: 19/10/96.

entre 1990 e 1994; 26% se formaram entre 1985 e 1989; 17,4% das professoras são recém-formadas, ou seja, concluíram o curso de Pedagogia em 1995 ou 1996. Apenas 1 pessoa (2,2%) não respondeu a questão, enquanto que 8,7% se formou entre 1980 e 1984; 6,5% entre 1975 e 1979 e apenas uma professora (2,2%) entre 1970 e 1974. Esses dados mostram que 80,4%, ou seja, a maior parte, se formou a menos de 12 anos, o que mostra uma formação relativamente recente.

Quanto à importância que as professoras dão ao curso de Pedagogia (3º grau) para sua formação profissional, 52,2% o consideram muito importante, 30,4% importante, 17,4% razoável e ninguém considera que o curso não foi importante para sua formação.

Somente uma professora (1,4%) no total da amostra declarou ter realizado um curso no exterior (Língua Inglesa para estrangeiros), em instituição particular, no Canadá. Deve ser ressaltado esse dado, já que 74,3% das professoras também admitiram não possuir domínio de uma segunda língua, o que limita o acesso à literatura estrangeira, sendo portanto importante e imprescindível que a literatura nacional na área de Educação Infantil seja cada vez mais aprimorada e de bom nível.

Apesar de ser grande a percentagem de professoras com nível de escolaridade elevado, apenas 17,1% declararam estar estudando atualmente: 7,2% cursando o 3º grau, 1,4% o mestrado, 1,4% curso de Especialização (Pós-graduação), 2,9% Grupos de Estudos, 1,4% habilitação de 3º grau, 1,4% curso de extensão, 1,4% cursinho pré-vestibular. Nenhuma pessoa está cursando Doutorado e a grande maioria, 82,9%, não está estudando atualmente, o que

pode demonstrar, além de outros fatores, uma falta de busca por formação continuada por parte das professoras.

Das professoras que estudam atualmente, 16,7% (2 professoras) não responderam a questão sobre o período cursado e daquelas que responderam, metade cursa período noturno e metade diurno (10 professoras ao todo). Das que afirmaram cursar o período diurno, encontramos dois casos estranhos: uma professora afirma cursar Educação Especial na PUCCAMP em período integral e outra afirma cursar Pedagogia (3º grau) na FAFI, em Ouro Fino (MG). Mesmo que essa última estude em um só período (manhã ou tarde), é impossível conseguir estar em Campinas no outro período para trabalhar. A primeira, estudando em período integral também não poderia trabalhar em EMEI ou CEMEI, já que esses equipamentos não funcionam em período noturno.

Apenas uma professora (1,4%) não possui habilitação em Pré-escola. As demais possuem em nível de magistério - 2º grau (62,9%), Pedagogia - 3º grau (10%), Licenciatura Curta (7,1%), Curso de Extensão (1,4%), Especialização na Escola Normal (14,3%) e duas pessoas não responderam a questão (2,9%). A exigência dessa habilitação para professores de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas somente apareceu no Edital do último Concurso Público de 1996.¹⁰⁹ :“f.1) *Para Professor de Educação Infantil:* - *Habilitação ao Magistério em Nível de Segundo Grau, habilitado*

¹⁰⁹ Gestão Magalhães Teixeira/ Edvaldo Orsi, tendo como Secretário da Educação o Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva. Este concurso foi cancelado no início de 1997 por prazo indeterminado pelo atual Secretário de Educação, Paulo de Tarso Soares, na administração do Prefeito Francisco Amaral, sendo que não se tem informações seguras se a exigência quanto à habilitação em pré-escola para os professores de Educação Infantil será assegurada no próximo Edital de Concurso Público para Provimento de Cargos de Professor.

a lecionar PRÉ-ESCOLA, ou - Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em PRÉ-ESCOLA"¹¹⁰.

Como o Concurso anterior foi realizado em 1991, e conforme Edital não era exigência a habilitação em Pré-escola, ou seja, os candidatos se inscreviam para o cargo de Professor e podiam escolher em trabalhar na Educação Infantil ou lecionar para o 1º grau, pode-se verificar que se as professoras atuais possuem habilitação pré-escola em quase sua totalidade, isto não se deve a uma exigência do cargo.

Apesar de muitas terem formação específica em pré-escola 98,6%, nenhuma das professoras possui formação anterior que habilite o trabalho em creches, sendo assim, a formação em serviço torna-se fundamental para a consolidação de projeto pedagógico que pretende educar e cuidar. Essa é uma questão fundamental que deve merecer atenção com a maior urgência e que não nos parece deva ficar restrita a cursos episódicos. No caso de Campinas, em que pese o nível de qualificação das professoras, é necessário lembrar a necessidade de estratégias que atuem no sentido de superação da dicotomia entre o trabalho do monitor e o da professora.

2.5. Como é sua vida profissional?

Mais da metade dos professores 57,1% ocupa o cargo de Professor III, 31,5% é Professor I; 7,1% é Professor II e 4,3% não responderam

¹¹⁰ CAMPINAS. **Diário Oficial do Município**. Edital nº 003/96. Concurso Público para provimento de cargos de professor. Campinas: 19/10/96, p.9.

a questão. Outra vez comparados aos professores que atuam na rede estadual em Campinas¹¹¹, encontramos um maior percentual de Professor III na Educação Infantil municipal (57,1%) do que os da rede estadual (50,1%), lembrando que os professores da rede estadual lecionam no ensino fundamental e no ensino médio. Grande parte dos professores da rede estadual de Campinas é PI (42,3%), se contrapondo a 31,5% das professoras da Educação Infantil da rede municipal. Encontramos também 7,1% de Professor II atuando na Educação Infantil, um percentual semelhante ao encontrado na rede estadual: 7,5%.

A maior parte delas 65,7% encontra-se na situação funcional de efetivo concursado, tendo prestado concurso público para ocupar o cargo mas, uma porcentagem considerável, 32,9% é contratada temporariamente, o que provavelmente se justifica em função de que há 6 anos a Prefeitura não realiza Concursos Públicos para o provimento de cargos de professor¹¹². Somente 1,4% (1 pessoa) encontra-se na situação funcional de funcionário estável, ou seja, esta professora adquiriu estabilidade de emprego por tempo de serviço no momento da promulgação da Carta Constitucional, mesmo não tendo prestado concurso público para provimento do cargo.

Novamente se comparados aos professores que trabalham nas escolas estaduais em Campinas, encontramos um percentual de professores

¹¹¹ Fonte: DRE-Campinas-Delegacias de Ensino Estaduais - Profº 1992 -Distribuição por categoria, extraído do documento Governo do Estado de São Paulo. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Plano Regional de Trabalho. Subsídios da DRE-C, 1992.

¹¹² Embora a validade do concurso anterior tenha expirado em 1993, a Secretaria de Educação se encontrava judicialmente impedida de realizar novo concurso. Acordada a questão judicial em meados de 1996, foi determinada a realização do concurso público para provimento de cargos de professor.

efetivos bem maior na Educação Infantil municipal, já que na rede estadual somente 37,8%, dos professores (PIII) são efetivos e a maioria 62,2%, não são efetivos. Dos professores (PI), 62,1% não são efetivos e 37,9% o são¹¹³.

Apesar da maioria das professoras serem efetivas, quanto ao tempo que estão alocadas na mesma EMEI ou CEMEI, 38,6% afirmaram estar há menos de 6 meses, o que demonstra muita rotatividade de profissionais nas unidades municipais de Educação Infantil. SILVA, em artigo no Jornal Correio Popular de Campinas, aponta que a melhora da qualidade de ensino nas escolas públicas depende, entre outros fatores, de bons programas de atualização de profissionais e explicita as consequências dessa rotatividade entre os professores: *"Para que essa meta seja atingida, impõe-se a eliminação da rotatividade docente de modo que, em cada escola, passe a existir um coletivo de educadores preocupados com a construção do seu projeto pedagógico. Por isso mesmo, os chamados concursos de remoção, com um tempo muito curto entre um remanejamento e outro, e os professores temporários, que rodiziam de escola para escola no transcorrer do ano, são imensas barreiras à melhoria de qualidade do ensino junto às organizações escolares. E com a sua permanência nas redes públicas, nem mesmo a formação continuada dos educadores será capaz de reverter a drástica situação do ensino"*¹¹⁴. Em Campinas, mesmo com projetos qualitativos de educação

¹¹³ Fonte: DRE - Campinas - Des de Campinas - Estadual - Professores III - 1992 extraído do documento Governo do Estado de São Paulo. **Plano Decenal de Educação para Todos: Plano Regional de Trabalho - Subsídios da DRE-C**, 1992.

¹¹⁴ SILVA, Ezequiel Theodoro. Formação Continuada e Qualidade do Ensino. **Jornal Correio Popular**. Campinas: 05/06/1997, p.3.

continuada, essa rotatividade de profissionais pode vir a prejudicar a qualidade de serviço oferecido.

Quanto à permanência das professoras no mesmo equipamento, 20% estão na mesma unidade de 4 a 6 anos, 11,4% de 2 a 4 anos, 8,6% de 6 a 10 anos, 8,6% há mais de 10 anos, 7,1% de 1 a 2 anos, 4,3% de 6 meses a 1 ano e 1,4% não respondeu a questão, ou seja, apenas 1/3 desses profissionais está há mais de quatro anos no mesmo local de trabalho, reafirmando a problemática levantada por SILVA de que a rotatividade dos profissionais prejudica altamente as possibilidades de melhoria de qualidade da educação.

Quanto ao tempo de trabalho na Prefeitura Municipal de Campinas, os percentuais sobem bastante, sendo que 35,7% estão na rede municipal entre 4 e 6 anos, 22,9% há mais de 10 anos, 20% entre 6 e 10 anos, 4,3% entre 2 e 4 anos, mostrando um quadro funcional bastante estável já que, com mais de quatro anos de Prefeitura, encontramos 78,6% dos professores contra 17,01 com menos de 1 ano; 7,1% com menos de 6 meses e 10% de 6 meses a 1 ano. Assim é possível verificar que, apesar de haver um número elevado de profissionais contratados temporariamente, grande parte desses professores 78,6% está prestando serviços para a Prefeitura Municipal de Campinas há mais de quatro anos, no cargo de professor de Educação Infantil, sem ter prestado Concurso Público para tal. Acopladas à informação anterior pode-se afirmar que o perfil funcional das professoras de Educação Infantil da rede municipal é estável no que se refere ao tempo de atuação mas é condicionado pela intensa mobilidade intra-rede. Assumindo o raciocínio de

SILVA¹¹⁵, é possível dizer que um dos condicionantes da qualidade do serviço de Educação Infantil municipal é a rotatividade interna das professoras.

Muitas professoras afirmaram já ter tido um outro tipo de emprego anterior, que não fosse o de professor (55,7%), contra 42,9% que afirmaram ser o cargo de Professor seu primeiro e único emprego; 1,4% que não respondeu a questão. Dos empregos anteriores, 27,5% ocupavam cargos administrativos ou de escritório, 22,5% eram secretárias, 10%, vendedoras, 7,5%, bancárias, 5%, monitoras e 5% balconistas. As demais, 2,5%¹¹⁶ para cada tipo de cargo, exerciam as seguintes funções: operadora de circuito integrado, desenhista, bailarina, operária de produção fabril, telefonista, orientadora educacional, diretora de escola, proprietária de escola infantil e 2,5% não respondeu. Ao analisarmos os cargos anteriores das professoras, levantamos a hipótese que a grande maioria encontrou na profissão atual um meio de ascensão social, já que, apesar de não tão valorizada como antigamente, ser professora ainda significa um status maior que ser secretária, auxiliar de escritório, vendedora ou balconista e ainda maior que outros cargos que aparecem como produção fabril e monitora. Embora acreditemos que o coletado vai na direção que estamos afirmando, outras hipóteses possíveis e não excludentes em relação à primeira, podem ser levantadas:

- apesar do quadro salarial do magistério não ser dos mais favoráveis, é possível que o valor recebido por um professor da rede municipal seja maior que o daquelas funções que exerciam anteriormente;

¹¹⁵ SILVA, op. cit. (05/06/97).

¹¹⁶ Aqui o percentual de 2,5% refere-se a uma pessoa.

- o exercício profissional na área pública é uma garantia de emprego em função do direito à estabilidade vigente até o momento;

- o exercício do magistério permite uma jornada de meio-período, o que não ocorre com outras profissões. Se nos lembrarmos que 100% da amostra é constituída de mulheres e de que *"o trabalho a tempo parcial é (...) um trabalho feminino"*¹¹⁷, podemos avaliar a importância que a jornada tem na opção profissional: *"O tempo parcial (...) para as mulheres é um meio trabalho. A colocação das mulheres em tempo parcial acentua, além disso, a divisão sexual dos empregos, concentrando as mulheres numa escolha cada vez mais reduzida do setor terciário, que progride graças ao tempo parcial. Trabalho de mulheres, inventado expressamente para as mulheres, o trabalho a tempo parcial é freqüentemente apresentado como uma escolha quando, pelo contrário, é sobretudo um constrangimento"*¹¹⁸. O trabalho em tempo parcial possibilita à mulher ser trabalhadora sem ter que deixar o lar e os filhos aos cuidados de outra pessoa.

Neste sentido, apontamos que ninguém assinalou a escolha profissional em função do prestígio social da profissão e que uma professora respondeu que essa escolha foi em decorrência da possibilidade de trabalho em tempo parcial.

A grande maioria, 80%, afirmou não ter nenhum outro tipo de atividade de trabalho atualmente, senão a de professor. Dos 20% que afirmaram

¹¹⁷ LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela. Educação e Trabalho das mulheres no século XX IN DUBY, Georges e PERROT, Michelle. **História das mulheres volume 5 - O século XX**. Edições Afrontamento. Porto: 1995, p. 529.

¹¹⁸ *idem*, p. 535.

possuir outro tipo de trabalho, 35,7% preferiram não explicitar qual seria ele e não completaram a pergunta. Enquanto duas professoras são Coordenadoras Pedagógicas em escolas particulares, as demais se dividem em: uma caixa de loja nos fins de semana, uma monitora em cursos de formação de professores, uma proprietária de loja de roupas, uma vendedora de doces caseiros, uma Professora III (2º grau) e uma Coordenadora da FUMEC. Apenas uma pessoa declarou acumular o cargo de Professora em instituição pública, o que a lei permite, no caso de Professor. É possível que estes tipos de atividades de trabalho ocorram como forma de complementação da renda familiar.

O tempo semanal reservado para a preparação da prática pedagógica divide-se em: 25,7% reservam mais de 5 horas, 20%, 5 horas, 18,5% 2 horas, 15,7% 3 horas e apenas 2,9% 1 hora semanal. Nenhuma professora declarou utilizar menos de 1 hora para essa preparação ou que não reserva nenhum tempo, mas 2,9%, ou seja, 2 pessoas responderam que nunca calcularam o tempo e que “fazem isso no ônibus”, enquanto 2,9% não responderam a questão. Na verdade, isto significa que apenas 1/4 dos professores dedica uma hora ou mais por dia para planejamento de atividades desenvolvidas com as crianças, o que nos parece muito pouco tempo especialmente se tivermos como pressuposto a importância de acompanhamento e de registros que possibilitem uma atenção mais individualizada à criança.

Quanto à faixa etária com a qual trabalham, conforme tabela que se segue, a maior parte das professoras se divide entre o Pré 34,2% e Infantil 28,5%; 15,7% trabalham com M3 e apenas 4,3% com M2. Algumas professoras

trabalham com duas turmas, sendo 4,3% com B1 e B2, 2,9% com M1 e M2, 2,9% com M2 e Infantil, 2,9% com Infantil e Pré, 2,9% com M2 e M3 e 1,4% com B2 e M2. De acordo com a tabela abaixo¹¹⁹, percebemos que grande parte das professoras participantes da pesquisa, 62,7%, trabalham atualmente somente com Infantil e Pré, ou seja, crianças de 5 e 6 anos, sendo que 34,2% trabalham com crianças de idades de 3 meses a 5 anos incompletos. Dos profissionais que trabalham com crianças com menos de 5 anos, 15,7% trabalham somente com crianças de 4 anos, no chamado M3, os demais se dividem em duas turmas de crianças com idades diferentes, como observamos na tabela abaixo:

¹¹⁹ Faixas etárias atendidas fornecidas pela Prof^a. Bernadete Turtelli (ex-Diretora do Depto. de Pesquisa e Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Campinas).

Tabela 7: Turmas divididas por faixa etária

Turma	Faixa etária	Distribuição professores
B1	03 MESES ATÉ 18 MESES	0%
B2	19 MESES ATÉ 24 MESES	0%
M1	25 MESES ATÉ 36 MESES	0%
M2	37 MESES ATÉ 48 MESES	4,3
M3	4 ANOS	15,7
INFANTIL	5 ANOS	28,5
PRÉ	6 ANOS	34,2
B1 e B2	Verificar acima	4,3
M1 e M2	Verificar acima	2,9
M2 e Infantil	Verificar acima	2,9
Infantil e Pré	Verificar acima	2,9
M2 e M3	Verificar acima	2,9
B2 e M2	Verificar acima	1,4

Aproximadamente 1/3 das professoras (32,8%) também declarou estar trabalhando com a faixa etária em questão há menos de 6 meses, sendo que 10% estão de 6 meses a 1 ano, 12,9% de 1 a 2 anos, 12,9% de 2 a 4 anos, 12,9% de 4 a 6 anos, e somente 5,7% de 6 a 10 anos e 11,4% há mais de 10 anos. Uma pessoa (1,4%) não respondeu a questão. Esses dados mostram que existe uma alta rotatividade também em relação à turma que a professora atua, o que, de um lado, possibilita que a professora atue com todas as faixas etárias, mas por outro é motivo de preocupação, pois a grande rotatividade e troca de turmas faz com que a professora não tenha tempo de se adaptar às especificidades de cada faixa etária. Embora não seja objetivo deste trabalho, é necessário explicitar que o próprio Estatuto do Magistério do Município estimula esta “dança de cadeiras”.

Os principais motivos apontados pelas professoras quanto à opção em relação a atuar em determinada faixa etária, foram: 20% estão com essa turma porque era a única disponível, 18,6% têm experiência com crianças dessa idade, 10% têm formação voltada para a faixa etária, 2,9% estão esperando vaga para o ensino de 1º grau. Uma pessoa (1,4%) não respondeu, outras duas (1,4% cada uma) afirmaram, respectivamente, que foi para adquirir experiência com a faixa etária (B1 e B2) e para acompanhar a mesma turma do ano passado. Isto significa que pelo menos 1/4 das professoras afirmou ter assumido a turma em que atua por falta de outra alternativa,

Segundo 44,3% da amostra, a opção foi feita por "gostar de crianças dessa idade". Esse fato que pode ser indicativo de uma escolha calcada na crença de que o exercício profissional pauta-se na vocação. Os dados mostraram que importa mais gostar de crianças do que estar preparada para o exercício profissional (10%) ou ter experiência com crianças dessa idade (18,6%), na escolha da turma pelo professor.

Corroborando o afirmado a questão sobre a escolha da profissão: 48,6% escolheram ser professora pois esta profissão se adequa às suas aptidões pessoais, ou seja, a vocação aparece novamente como motivo de escolha de carreira profissional¹²⁰. Para um melhor entendimento desta questão é preciso que se analise historicamente o significado da vocação para realizar trabalhos considerados femininos pela sociedade. Sinteticamente, relembramos

¹²⁰ A este respeito sugere-se a leitura do Trabalho de Conclusão de Curso de PINHEIRO, Francislei. **Profissão ou vocação: uma revisão bibliográfica sobre a definição profissional do professor de crianças de tenra idade**. UNICAMP. Campinas: 1997. Orientado pela Profª. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento, o trabalho se encontra em fase de conclusão e questiona o "gostar de crianças" como parâmetro da atuação profissional.

o já apontado no primeiro capítulo: o estar vocacionado para o magistério pressupõe uma “naturalização” da docência como tarefa feminina, enquanto extensão da maternidade. A ênfase no “gostar de crianças” ou na “vocação” como definidoras de atuação profissional desconsidera a “(...) *necessidade de preparo político para o desempenho da profissão, o que implica não unicamente a atuação sindical ou corporativa, mas a competência específica para o desempenho da profissão*”¹²¹.

Quanto aos demais dados sobre o motivo que influenciou a escolha da profissão, um grande número também (30%) declarou tê-la escolhido como um meio de realização pessoal, seguida da influência da família (10%), possibilidade de contribuir para a sociedade (5,7%) e influência de algum professor (2,9%). Somente 1 pessoa (1,4%) declarou ter sido essa a única profissão acessível e outra (1,4%) que escolheu a profissão devido à possibilidade de trabalhar somente 1/2 período. As seguintes opções de resposta constantes no questionário não foram escolhidas por ninguém: resultado de teste vocacional, prestígio social da profissão, mercado de trabalho e ganho salarial.

Apesar de ter sido apontada por apenas uma pessoa, cremos ser necessário apontar que o trabalho em meio-período colabora para que a mulher, além de ser trabalhadora, possa também cuidar da casa e dos filhos, fato que foi citado por várias professoras em outros momentos da pesquisa. Motivo de preocupação desde o surgimento do magistério feminino,

¹²¹ NASCIMENTO, op. cit. (1996), p. 2.

encontramos: *“Ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres, por isso o trabalho deveria ser exercido de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar”*¹²². e *“dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período”*¹²³; *“Isso facilitava os cuidados com o lar, marido e filhos, o que de outra forma, inviabilizaria a saída da mulher para o mercado de trabalho”*¹²⁴ e *“De fato, a possibilidade de impor o próprio ritmo e uma certa flexibilidade de horários permitem à mulher conciliar os papéis de dona-de-casa e educadora”*¹²⁵. O trabalho de meio-período, entre outras coisas, servia para justificar o salário reduzido dessas profissionais.

Todas essas citações, de diferentes autores, vêm mostrar a hipótese de que realmente os fatos históricos condicionam a situação atual do magistério, inclusive neste aspecto, pois em vários momentos da pesquisa as professoras colocaram as tarefas domésticas, cuidar da casa e dos filhos, como fator marcante em suas vidas, inclusive restringindo o tempo que teriam para formação continuada ou atividades de lazer. Além disso, esses fatos históricos podem nos levar a uma compreensão dos dados encontrados na pesquisa: 100% de mulheres na amostra e opções de escolha da profissão, calcadas na vocação, além da diferenciação de trabalho entre homens e mulheres, que são

¹²² LOURO, op. cit., p.453.

¹²³ idem

¹²⁴ ALMEIDA, op. cit., p.74.

¹²⁵ BRUSCHINI, op. cit., p. 7.

heranças do magistério no Brasil, só podendo realmente ser entendidas numa perspectiva histórica. Por este motivo, seria surpreendente que estes aspectos não fossem encontrados nesta pesquisa; dado isto, podemos afirmar que, embora a Educação Infantil seja um nível de ensino recente, ela mostra-se condicionada pelas mesmas questões de gênero que a escola primária apresenta. Este é um ponto fundamental que exige atenção em propostas de qualificação e/ou formação em serviço no sentido de superação do materno, algo que é próprio da estrutura privada, em instituições de Educação Infantil, ou seja, na esfera do mundo público. A busca da especificidade pedagógica da Educação Infantil teria muito a ganhar com a superação desta questão.

Quanto à Jornada de Trabalho, segundo Edital de Concurso Público para provimento de cargos de Professor¹²⁶, existem quatro diferentes possibilidades: mínima (20 horas-aula semanais), parcial (27 horas-aula semanais), completa (32 horas-aula semanais) e integral (40 horas-aula semanais). Entre os professores pesquisados, 58,6% atuam em jornada de trabalho completa, enquanto 12,9% em mínima, 10% em parcial, sendo que algumas professoras optaram por essa alternativa, escrevendo na frente: 29 horas-aula semanais e 7,1% responderam na alternativa "outra", também 29 horas-aula. Não foi encontrado nenhum documento que se referisse a essas 29 horas-aula e a carga horária utilizada na confecção dos questionários foi a

¹²⁶ CAMPINAS. **Diário Oficial do Município**. Edital nº 003/96. Concurso Público para provimento de cargos de professor. Campinas: 19/10/96, p.8 (O Edital e o Concurso foram cancelados pela atual administração, como já explicado anteriormente).

mesma encontrada no Edital de Concurso Público. Dentre os professores, apenas 4,3% têm jornada integral, de 40 horas-aula semanais.

É uma grata surpresa verificar que mais da metade, 57,1%, declarou-se satisfeita com a profissão escolhida, 21,4% estão muito satisfeitas, sendo que as insatisfeitas também somam 21,4%. Somando satisfeitas e muito satisfeitas encontramos 78,5%, o que pode significar um grande grau de satisfação para o exercício profissional, fator altamente positivo para a busca da melhoria da qualidade do serviço oferecido à população; a insatisfação profissional, sem dúvida, é fator que desmotiva o aprimoramento. Esses dados podem ser comparados aos coletados por SILVA¹²⁷ com professores de 1º grau: 68,3% se declararam realizadas no magistério, enquanto 31,76% não estão realizadas. Outro aspecto que se soma ao anterior de forma também positiva é o fato de que o clima de trabalho parece ser saudável, pois o relacionamento com os profissionais como maior motivo pela satisfação aparece em 32,7% das justificativas das professoras satisfeitas e muito satisfeitas. Horas trabalhadas também aparecem com 10,9% e relacionamento com as crianças, opção lembrada pelos professores, pois não aparece no questionário, com 14,5% das respostas. 9,1% dos professores não justificaram sua escolha, 7,3% apontam o salário, 7,3% a relação quanto ao número de crianças/ professor, 3,6% o material para trabalhar e 1,8% o relacionamento com os pais das crianças. Entre as opções que não existiam no questionário e que foram apontadas pelos professores também encontramos: prazer de trabalhar (5,5%), realização

¹²⁷ SILVA, Ezequiel Theodoro. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Papirus. Campinas: 1995.

peçoal (5,5%) e poder contribuir com a educação (1,8%). As opções Relacionamento com a direção e Administração atual da Prefeitura Municipal de Campinas¹²⁸ não foram citadas. Contrapondo-se à pesquisa realizada por SILVA¹²⁹, 34,11% das professoras de 1º grau declararam-se satisfeitas com a ressalva: “apesar do salário”, o que não aparece em nossa pesquisa, onde o salário chegou a ser apontado como motivo de realização por 7,3% das professoras. Na pesquisa de SILVA, 27,05% afirmaram que a realização do magistério é devido à sua vocação e 11,76% ao amor pelas crianças. É importante lembrar que a pesquisa realizada por SILVA era composta de questões abertas, o que não acontece nesta investigação, por isso, respostas semelhantes também foram encontradas entre as professoras de Educação Infantil do município, mas em menor incidência, pois fazem parte de alternativas não contidas no questionário como: realização pessoal (5,5%) e prazer de trabalhar (5,5%).

Entre as professoras que se declaram insatisfeitas com a profissão escolhida (21,4% do total), a maior incidência de justificativas recai sobre o salário (66,7%), seguida de 26,7% que não estão satisfeitas com a relação do número crianças/professor e 6,7% (uma pessoa) que diz estar insatisfeita devido à todas alternativas constantes no questionário. Ninguém (além dessa professora que optou por todas) colocou sua insatisfação devido às alternativas: Relacionamento com os profissionais, Relacionamento com os pais das crianças, Material para trabalhar, Horas trabalhadas, Administração atual da

¹²⁸ Os questionários foram respondidos em abril de 1997 (Gestão Francisco Amaral)

¹²⁹ SILVA, op. cit. (1995), p.79.

P.M.C., Relacionamento com a Direção, sendo que as duas últimas não foram citadas nem pelos satisfeitos e muito satisfeitos e nem pelos insatisfeitos. SILVA encontrou os seguintes dados com professoras de 1º grau: 11,76% da amostra total estão insatisfeitas devido ao salário baixo, 7,05% por falta de conhecimento e 5,88% porque a escola não tem recursos. É importante lembrar também que os percentuais do trabalho de SILVA foram calculados em cima da amostra total e desta pesquisa a partir dos satisfeitos e insatisfeitos, dividindo-se a amostra total. Mesmo assim a maior incidência nas duas recai no salário e entre os professores municipais não foi colocada a falta de recursos e conhecimento como fatores causadores da insatisfação na profissão. Em síntese, o salário é condicionante do grau de satisfação das professoras em relação à sua atuação profissional. Nota-se também aqui uma semelhança com o levantado por pesquisas relativas ao ensino fundamental, como a realizada por SILVA¹³⁰.

Quanto aos motivos que levaram as professoras a optarem por trabalhar na Prefeitura Municipal de Campinas, 45,8% declararam que é porque a Prefeitura oferece melhores salários que o Estado, o que aparece embutida aí também uma não opção pela Educação Infantil em especial, já que em Campinas a educação de 0 a 6 anos é totalmente municipalizada. Um número também bastante elevado, 24,3%, optaram pela Prefeitura para ter estabilidade de emprego e 12,9% das professoras optaram por trabalhar na Prefeitura, pois preferem a escola pública, em função da clientela. As demais dividiram-se entre:

¹³⁰ SILVA, op. cit. (1995).

para poder prestar um serviço social (5,7%), oportunidade de trabalhar próximo à sua residência (1,4%), e algumas opções que não constavam no questionário, mas que foram apontadas pelas professoras como: liberdade para desenvolver o trabalho (1,4%), a Prefeitura possui melhor estrutura que o Estado (1,4%), porque passou no concurso e foi chamada (5,7%) e apenas uma professora (1,4%) por preferir o trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Precisamos, neste caso, levar em consideração que Campinas possui poucas escolas de 1º grau municipais (36) em relação ao número de equipamentos de Educação Infantil¹³¹ (151) e que este último é totalmente municipalizado, como explica NASCIMENTO: *"(...) a Secretaria Municipal de Educação de Campinas responde hoje por mais de 1/4 das vagas de ensino fundamental, cerca de 70% do atendimento de educação infantil no Município e 100% do atendimento público desta faixa etária já que no início do ano foi extinta a oferta de pré-escola estadual"*¹³². O Estado, por sua vez, é responsável por todo o 2º grau e a maior parte do 1º grau, ou seja, 68,3% do total de alunos, em um universo onde o Município atende 13,5% e a rede particular 18,1%¹³³. Neste caso, podemos aventar a hipótese de que as professoras não optaram realmente por trabalhar com a Educação Infantil, mas sim pelo trabalho na rede pública municipal em função do salário (45,7%) e da estabilidade de emprego (24,3%).

¹³¹ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em Junho de 1997.

¹³² NASCIMENTO, op. cit. (1994), p.102. Fonte: Departamento de Pesquisa e Planejamento, Secretaria Municipal de Educação de Campinas, abril de 1994.

¹³³ Fonte: Governo do Estado de São Paulo. **Plano Decenal de Educação para Todos: Plano Regional de Trabalho**. subsídios da DRE-C, 1992, p. 11.

2.6. Como a professora concebe e se relaciona com os outros profissionais, as crianças e os pais com os quais convive no seu cotidiano profissional

Foi perguntado às professoras qual a principal diferença, na opinião delas, entre o monitor e o professor de Educação Infantil, e obtivemos as seguintes respostas: 38,6% acreditam que o monitor tem um trabalho assistencial e o professor educacional. Isto mostra uma possível visão dicotômica entre educar e cuidar e nos encaminha para a necessidade de redirecionamento do modelo de atendimento proposto pelo município.

CAMPOS¹³⁴ analisa as instituições que trabalham com os dois tipos de profissionais, como o caso de Campinas e conclui: “ (...) *ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes*”. A autora ainda completa que este modelo de atendimento, ao definir tarefas diferenciadas para cada tipo de profissional (professor e monitor), condiciona e pressupõe a hierarquização das funções, ou seja, a professora educa e a monitora cuida, assim como ROSEMBERG¹³⁵ que aponta que uma das maiores consequências deste tipo de modelo é a separação entre corpo e mente.

¹³⁴ CAMPOS, op. cit. (1994), p.37.

¹³⁵ ROSEMBERG, op. cit. (1994), p.54.

Apesar disto, é possível verificar que uma boa parte das professoras (27,1%) parece ultrapassar no cotidiano a fragmentação imposta pelo modelo, pois declarou que a maior diferença entre as duas profissões é a formação escolar ou que a maior diferença está nos salários e carga horária (11,4%) ou que o monitor passa mais tempo com a criança (8,6%), ou que eles (os monitores) têm uma formação pessoal e familiar diferenciada (2,9%). Uma pessoa não respondeu a pergunta. Algumas professoras optaram por justificativas que não estavam contidas no questionário, sendo que 2,9% declararam não saber a diferença pois nunca trabalharam com monitores; 2,9% disseram que não existe diferença pois muitos monitores também estão cursando o 3º grau, possivelmente considerando que para a igualdade é preciso apenas possuir o mesmo grau de escolaridade; 1,4% não respondeu a questão. Somente uma pessoa (1,4%) respondeu que não existe nenhuma diferença e que ambos profissionais são iguais e outra afirmou que o monitor sente-se inferiorizado em relação ao professor.

Os dados parecem indicar ainda que há várias concepções sobre a função do monitor, já que foram obtidas respostas bastante diversas quanto ao trabalho dos dois tipos de profissionais. O que parece ocorrer é a falta de definição do papel do monitor num modelo de atendimento que não mais poderia dicotomizar o cuidado e a educação entre as atividades do monitor e do professor. O maior problema, não somente em Campinas, mas também em nível nacional, parece ser a inexistência de um perfil de profissional de Educação Infantil que contemple o cuidado e a educação da criança de 0 a 6 anos e, como

consequência, a inexistência de canais de formação que contemplem a especificidade dessa faixa etária.

Sobre as crianças com as quais convive profissionalmente também é possível detectar uma gama bastante variada de respostas, sendo que a maioria observa que elas são muito ativas (40%); seguida de 15,7% que as vêem como carinhosas; 12,9% afirmam que são agressivas; 8,6%, autônomas; 7,1%, imaturas; 7,1%, inteligentes. Chama a atenção o fato de que as opções desnutridas, tímidas/ retraídas e com atrasos no desenvolvimento não foram escolhidas por nenhuma das professoras, o que pode indicar uma idealização das crianças e/ou que a exclusão dos socialmente excluídos não seja objeto de atenção da política de atendimento educacional do município em relação à criança de tenra idade ou, ainda, que estes são aspectos superados no âmbito das instituições. No entanto, foram apontadas algumas opções que não constavam do questionário, como: crianças de todos os tipos (2,9%), o que demonstra uma certa consciência das especificidades de cada criança por parte dessas professoras; 2,9% afirmam que as crianças são teimosas e não têm limites; 1,4% que são carentes e 1,4% que são impacientes.

Essas opiniões, se analisadas, podem traduzir concepções de crianças idealizadas pelos professores, entre elas a que pressupõe que a criança não deveria ser tão ativa, o que é comum ouvir entre as queixas dos professores sobre crianças por eles denominadas de super-ativas ou que deveriam ser mais dóceis e carinhosas e menos agressivas. Outra característica que aparece no vocabulário dos professores é a da criança sem limites e teimosa, que poderia ser traduzida como um modelo ideal de criança - ela deve

ser obediente e quietinha. Possivelmente, aqui temos a predominância da concepção da criança que é vista como tábula rasa, à espera de um comando para agir e pensar conforme as determinações do adulto, ou seja, aquela que é naturalmente dotada de conhecimentos, certezas, verdades, etc.. De forma geral, as respostas indicam que não há entre as professoras a prevalência de um modelo único de infância.

Quanto aos pais, 28,6% declaram que eles são preocupados com a educação da criança; 17,1% que são gentis; 8,6% que são preocupados com a saúde da criança. Essas respostas positivas vêm de encontro com outras de um caráter negativo: 11,5% das professoras acreditam que eles não se preocupam com a criança; 1,4% que são agressivos e 11,5% que são de uma cultura diferente da sua. Entre as demais respostas, encontramos professores que resolveram optar por aquelas que não estavam descritas no questionário: 4,3% acham que são de todos os tipos; 4,3% que são passivos e não conversam sobre o filho; 1,4% que não se interessam pelo pedagógico; 1,4% declarou que não os conhece; 1,4% que são carentes de afeto e 7,1% não responderam a questão.

O relacionamento com os outros profissionais da EMEI ou CEMEI em que trabalham é considerado pelos professores como ótimo (37,2%); bom (57,1%); razoável (4,3%); ruim (1,4% = 1 pessoa) e nenhuma pessoa considera péssimo. Somados ótimos e bons, temos 94,3%, quase a totalidade da amostra, considerando de bom a ótimo o relacionamento profissional no local de trabalho, o que, como já foi apontado, é fator a ser levado em consideração para a obtenção de um clima saudável de trabalho.

Quanto às justificativas do bom e ótimo relacionamento, 19,7% declararam que procuram manter um bom relacionamento, sendo essa uma iniciativa própria, mesmo que às vezes isto seja difícil. Algumas dessas pessoas disseram ser difícil a relação com os monitores, mas superável; 16,7% atribuem ao trabalho conjunto e à colaboração de todos o bom relacionamento; 9,1% afirmam estar há pouco tempo na escola mas que foram bem recebidas por todos; 6,1% dizem que o ambiente é agradável mas que o relacionamento, na verdade, é razoável; 4,5% dizem procurar respeitar as diferenças e individualidades de cada um. Os restantes, todos com 1,5% (1 pessoa cada) justificaram: bom relacionamento pessoal, mas pouco profissional/ há muita rotatividade de funcionários; poderia ser melhor/ gostaria que fosse melhor/ outros funcionários são atenciosos. Um grande número de professores não justificou por que o relacionamento é bom (30,3%).

As justificativas da minoria que considera o relacionamento entre os funcionários razoável ou ruim foram as seguintes: não existe projeto pedagógico, cada um faz o que quer (25%); "sem comentários" (25%); está há pouco tempo na escola, em adaptação (25%); há muita rotatividade de diretores e cada um tem uma corrente pedagógica diferente (25%). É importante observar que somente 3 pessoas declararam ter um relacionamento razoável e apenas 1 um relacionamento ruim, sendo que cada 25% dessa questão refere-se a uma pessoa somente. Deve ser ressaltado o fato de uma professora ter declarado que não existe projeto pedagógico na unidade e que cada profissional faz o que quer, resposta que deve ser analisada embora tenha totalizado somente 1,4%

da amostra, seja porque não existe mesmo projeto na unidade ou porque existe mas não é conhecido.

2.7. Como é a formação em serviço das professoras

Como já citado anteriormente, apenas 17,1% das professoras declararam estar estudando atualmente. Nesse tópico serão observadas as atividades de “reciclagem” profissional oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Segundo documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação¹³⁶ e apresentado em 1996, em Brasília, no II Simpósio Nacional de Educação Infantil do MEC, são utilizadas para a formação continuada dos profissionais, as seguintes estratégias:

- Oficinas pedagógicas, ou seja, modalidade de formação continuada realizada uma vez por ano, sendo que os temas são sugeridos pelos profissionais da rede municipal de ensino. As oficinas propiciam a socialização do trabalho e as trocas entre as USEs¹³⁷. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, em 1996 todos os profissionais que compõem o quadro administrativo e pedagógico das unidades puderam participar das oficinas. Das avaliações realizadas no término das oficinas, são extraídos dados que dão origem ao conteúdo dos Grupos de Formação.

¹³⁶ PMC/ SME/ DTP/ CEL. **Educação Infantil: Campinas hoje**. Campinas: 1996. mimeo.

¹³⁷ Unidades sócio-educativas.

- Grupos de Formação, ou seja, modalidade onde cada grupo é composto de módulos de 30 horas, sendo 10 encontros semanais de 2 horas e meia de duração. Os cursos são ministrados por professores da própria rede municipal e tanto os que ministram como os que participam são remunerados, sendo que o professor participante o faz fora de seu horário de trabalho. Até 1995 somente os professores participavam e, em 1996, foi aberta a participação de monitores e administradoras que, ao contrário dos professores, participam dentro do horário de trabalho. Em 1996, segundo o documento, foram formados 16 módulos, ministrados por 23 professores e participaram dos cursos 480 profissionais. Os temas dos Grupos de Formação são: desenvolvimento infantil, leitura e escrita, matemática, interdisciplinaridade, educação infantil de 0 a 3 anos, jogos e brincadeiras, literatura e musicalização.

- Capacitação continuada de todos os profissionais que compõem a Unidade Sócio-educativa, ou seja, *"As unidades realizam Reuniões Pedagógicas - mensais de planejamento e integração - para discussão de problemáticas vivenciadas pela equipe, realização do planejamento conjunto das atividades. Também ocorrem reuniões de setor, que consistem na discussão conjunta do professor e do monitor infanto juvenil que atuam com uma mesma turma de alunos"*¹³⁸.

- Assessoramento a Orientadores Pedagógicos, Especialistas, Supervisores Educacionais, Diretores e Vice-diretores e demais profissionais

¹³⁸ PMC/ SME/ DTP/ CEL. **Educação Infantil: Campinas hoje**. Campinas: 1996. mimeo. s.p.

que não trabalham diretamente com as crianças, mas sim com os profissionais que o fazem (monitores e professores).

- Seminários que são realizados anualmente para todos profissionais de Educação Infantil, *“onde se objetiva um momento de reflexão, discussão e aprofundamento teórico, proporcionado por palestrantes e tendo continuidade através de discussões realizadas nas Reuniões Pedagógicas das USEs”*¹³⁹.

- Política de Educação Infantil, constituída de Seminários sobre o assunto, que tornou-se centro das atenções da S.M.E. desde 1994. O objetivo destes seminários é definir e implantar estratégias e metas de expansão e melhoria da qualificação do trabalho. O tema que mais se destacou quanto ao interesse dos participantes foi sobre o currículo e as ações cotidianas.

Citadas e resumidas as modalidades de formação continuada ou “reciclagem” profissional que a Secretaria Municipal de Educação oferece aos profissionais, entre eles os professores participantes da pesquisa, segue abaixo as opiniões e avaliações que as professoras fizeram sobre essas atividades.

Primeiramente os profissionais foram questionados sobre qual o maior impedimento para seu aprimoramento profissional, sendo que 25,7% responderam que não há nenhum e 37,1% que é a falta de tempo. Falta de oportunidades sem custo financeiro é impedimento para 18,6% dos professores, enquanto falta de oportunidades no período noturno é questão para 7,2% da amostra; 5,7% afirmam que a Secretaria Municipal de Educação não dá

¹³⁹ PMC/ SME/ DTP/ CEI. **Educação Infantil: Campinas hoje**. Campinas: 1996. mimeo. s.p.

incentivos e 1,4% (1 pessoa) afirmou que não tem acesso a nenhum tipo de oportunidade. Quanto às opções não constantes no questionário e que foram apontadas pelos professores, surgiram: 2,9% que é a falta de incentivo próprio e por estarem cansadas de investir em formação sem ter retorno e 1,4% que não tem com quem deixar os filhos para se aprimorar.

Um bom número de professoras (80%) afirmou já ter participado das atividades de “reciclagem” profissional oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, contra 20% que nunca participaram, o que pode significar que estas professoras não estão se atualizando para o exercício da profissão. Embora tenhamos que reconhecer o esforço da Secretaria da Educação, ainda é possível detectar uma certa fragilidade em relação à definição do planejamento e da sistematização da formação continuada que, pelo modelo exposto, parece ocorrer de forma fragmentada e em atividades episódicas, existindo apenas um encontro anual mais sistematizado. Das professoras que já participaram dessas atividades, 42,9% afirmam que a última ocorreu a menos de 6 meses, 32,1% que foi de 6 meses a 1 ano, 14,3% de 1 a 2 anos e 10,7% responderam que foi há mais de 2 anos.

As professoras esperam que as atividades de “reciclagem” oferecidas pela S.M.E. sejam compostas de oficinas práticas para serem desenvolvidas com as crianças (47,2%); discussões sobre problemas enfrentados no cotidiano (17,1%); discussões sobre teoria e prática (17,1%) e a minoria deseja encontrar nessas atividades novas teorias da educação (4,3%); 14,3% das professoras não responderam a questão. Esses dados mostram que as professoras sentem a necessidade de que a formação continuada esteja

mais voltada para o dia-a-dia e são poucas as que percebem que estas discussões pressupõem teoria e prática juntas (17,1%).

Quanto à adequação dessas atividades às expectativas das professoras, 57,1% consideram as atividades adequadas; 14,3% pouco adequadas e 12,9% muito adequadas; sendo que 15,7% não responderam a questão. Das professoras que consideraram as atividades muito adequadas e adequadas, 22,5% não justificaram sua opção de resposta; 20,4% afirmam que as atividades vão de encontro à realidade do dia-a-dia; 10,2% que contribuem para o aprimoramento profissional; 8,2% que são de boa qualidade; 6,1% concordam que são de boa qualidade, mas um pouco repetitivas. As cinco justificativas que vêm a seguir foram escolhidas por 4,1% das professoras (cada uma): precisam ser aprimoradas/ profissionais que ministram não são bons/ poderiam ser mais próximas à realidade/ proporcionam trocas de experiências/ professoras precisam participar mais. Percebe-se que algumas dessas professoras consideram as oportunidades de boa qualidade, mas podem ser melhoradas. As que se seguem (2% para cada justificativa) também estão entre aquelas que consideram as atividades adequadas ou muito adequadas: algumas reciclagens não podem ser feitas/ locais distantes e muitos professores/ são voltadas para as várias faixas etárias/ pouca participação. Essas justificativas vêm de encontro às expectativas dos professores, já que as atividades mostram-se bastante voltadas para a prática, o que é esperado e desejado pelas professoras.

As professoras que consideram as atividades pouco adequadas, que são apenas 10 no total da amostra, dividem suas justificativas em: são

repetitivas e maçantes (30%); professoras são obrigadas a ir (10%); não proporcionam nada de aproveitável (20%); não trazem nenhuma novidade (10%) e 30% não justificaram as respostas. Na verdade, essas professoras disseram, com palavras diferentes, que estão faltando novidades nos cursos e que por isso tornam-se repetitivos e maçantes. Apesar de ser um número baixo, apenas 8% do total da amostra, essas queixas também foram encontradas entre as professoras que consideram as atividades de “reciclagem” adequadas.

Quanto aos conteúdos das atividades de “reciclagem”, 62,9% consideram que são adequados; 11,4% pouco adequados, 7,1% muito adequados e 18,6% não responderam. Das que consideraram os conteúdos adequados e muito adequados, a maioria não quis justificar sua opção (40,8%); 14,3% afirmam que apesar de serem adequados, precisam ser aprimorados; 14,3% que são voltados para a realidade do dia-a-dia; 8,2% que são voltados para as diversas faixas etárias. As demais justificativas estão divididas entre (4,1% para cada): as professoras podem escolher o conteúdo/ os temas são interessantes/ poderiam trabalhar mais com a prática/ são bem preparados; também (2% para cada): não trazem muitas novidades/ trabalham a multidisciplinaridade. Das 8 professoras que consideram os conteúdos pouco adequados, 37,5% não justificaram sua opção de resposta; 37,5% declararam que os conteúdos precisam ser aprimorados e revistos e 25% que não acrescentam nada de novo. Mais uma vez encontramos, tanto nas respostas positivas como nas negativas, a procura por assuntos que trabalhem o cotidiano e a prática e também queixas sobre a repetitividade dos conteúdos.

Quando questionadas sobre a frequência que as atividades de “reciclagem” costumam ocorrer, as professoras se dividiram em: uma vez por ano (40%), se referindo certamente às oficinas pedagógicas; 25,7% afirmaram que é de 6 em 6 meses; 11,5% de 4 em 4 meses e apenas 5,7% declararam que não teve conhecimento de nenhuma. Nenhuma professora declarou que as atividades são oferecidas menos de uma vez por ano, 14,3% não responderam a questão e foram encontradas duas opções diferentes às que estavam no questionário: 1,4% não procura saber por falta de interesse e 1,4% afirma que as atividades acontecem semanalmente de março à dezembro. A diferenciação entre as respostas pode estar relacionada à concepção de formação continuada ou “reciclagem” que as professoras têm. Na verdade, cada resposta diferente deve se referir a um tipo de curso de “reciclagem” dos vários que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, como já foi citado anteriormente. A frequência também confere com as informações fornecidas pela S.M.E., já que todos que responderam a questão afirmam que os cursos são oferecidos no mínimo uma vez por ano, com exceção de 1 pessoa (1,4%) que não procura informações sobre os cursos e 4 pessoas (5,7%) que declararam não ter tido conhecimento de nenhuma atividade de “reciclagem”. Chama atenção o fato de que apenas uma professora apontou uma periodicidade semanal; isto, no mínimo indica, que as reuniões mensais de planejamento não são vistas como um momento de “reciclagem”. Neste sentido, caberia explorar as razões pelas quais isto ocorre.

É preciso aqui mais uma vez nos atentarmos para a importância de uma maior sistematização no planejamento da formação continuada de

professores da Educação Infantil, especialmente porque embora habilitados para o cargo que ocupam (todos com magistério a nível de 2º grau e/ou Pedagogia a nível de 3º grau e habilitação em magistério do pré-escolar), não receberam a priori qualificação para atender crianças de 0 a 6 anos na dupla função cuidado e educação, principalmente em relação às crianças de 0 a 4 anos, cujas especificidades os cursos de formação de professores em geral não abordam. É necessário investir na capacitação desses profissionais, principalmente sabendo-se que a mesma possui um caráter positivo frente à 70% dos professores que consideraram as atividades de “reciclagem” adequadas e muito adequadas. Outro fato a ser levado em consideração é a importância da capacitação conjunta de monitores e professores para a superação da hierarquia entre cuidado e educação, se realmente não se deseja dicotomizar o atendimento. Registre-se que a Secretaria Municipal de Educação parece estar sensível à questão, pois, como ela mesmo afirma, os Grupos de Formação, modalidade de formação continuada, em 1996 foram abertos à participação dos monitores e administradoras, sendo que antes dessa data somente os professores participavam¹⁴⁰. Esta abertura parece ser um passo significativo na valorização do monitor, mas é preciso que realmente exista nestes cursos uma visão não fragmentada da Educação Infantil para que, na ausência de um profissional habilitado para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos, o professor e o monitor, juntos, realizem esse trabalho sem hierarquizar

¹⁴⁰ PMC/ SME/ DTP/ CEL. **Educação Infantil: Campinas hoje**. Campinas: 1996. mimeo. s.p.

tarefas de cuidado e educação. No entanto, há que se afirmar que a diferença de escolaridade entre ambos é questão a ser enfrentada.

Os professores também foram questionados quanto às disciplinas pedagógicas que gostariam de continuar estudando visando seu aprimoramento profissional. A questão era para ser enumerada de 1 a 7, sendo 1 para a que a professora considerasse de maior importância e 7 para a de menor importância. 61,4% responderam corretamente a questão, às vezes deixando apenas uma lacuna sem preenchimento, 24,3% não entenderam o enunciado e colocaram vários números 1 e vários números 7, deixando no mesmo patamar de importância algumas opções e 10% só preencheram duas lacunas, colocando 1 para uma alternativa e 7 para outra. Somente 4,3% não responderam a questão, deixando-a em branco.

Os dados foram tabulados de forma que pudessem ficar claras as disciplinas que se destacavam entre as outras. As alternativas de escolha foram: História da Educação, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação Infantil, Didática Geral, Didática do Pré-escolar, Filosofia da Educação, Outra. Nessa última opção havia um espaço para que a professora escolhesse uma disciplina que mais lhe agradasse e que, porventura, não estivesse relacionada no questionário.

As disciplinas consideradas mais importantes foram as que se seguem:

Tabela 8: DISCIPLINAS QUE OS PROFESSORES GOSTARIAM DE CONTINUAR ESTUDANDO (CLASSIFICADAS POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA)

DISCIPLINA	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
História da Educação	5	1	3	7	11	14	19
Psicologia da Educação	31	12	8	4	3	0	3
Fundamentos da Ed. Infantil	22	9	7	11	5	4	3
Didática Geral	9	2	9	13	9	8	11
Didática do Pré-Escolar	25	15	11	2	0	2	3
Filosofia da Educação	5	4	4	4	15	12	17
Outra: Línguas Estrangeiras	1	0	0	0	0	0	0
Outra: Informática na Educ.	0	0	0	2	0	1	0
Outra: Distúrbios Aprendizag.	0	0	0	0	0	0	1
Outra: Jogos e Brincadeiras	1	0	0	0	0	0	0
Outra: Educação Física	0	1	0	0	0	0	0
Outra: Português	0	0	0	0	0	0	1
Outra: Educação Especial	1	0	0	0	0	0	0

Psicologia da Educação foi apontada por 31 professoras, 25 escolheram Didática do Pré-escolar e 22 Fundamentos da Educação Infantil. As segundas mais importantes, na opinião das professoras são as mesmas disciplinas, que se repetem, respectivamente com 12, 15 e 9 professoras apontando-as. Como 3ª mais importante, Didática do Pré-escolar foi apontada por 11 professoras. A 4ª mais importante é Didática Geral, com 14 apontamentos, dividindo espaço com Fundamentos da Educação Infantil (11). A partir da 5ª disciplina classificada por ordem de importância pelas professoras foram aparecendo aquelas que elas não consideraram importantes: 15 escolheram Filosofia da Educação e 11 História da Educação. As enumeradas com 6, também não consideradas importantes foram: História da Educação (14 professoras), Filosofia da Educação (12) e Didática Geral (8). As disciplinas que não são consideradas importantes pelas professoras, enumeradas com 7, se repetem: História da Educação (19), em seguida Filosofia da Educação (17) e

Didática Geral (11) . Apareceram também poucas alternativas preenchidas pelas professoras (opção outras), mas são elas: Línguas estrangeiras, Informática na Educação (citada por 3 professoras), Distúrbios de Aprendizagem, Jogos e Brincadeiras, Educação Física, Português e Educação Especial.

As escolhas feitas pelas professoras, tanto nas alternativas quanto na opção aberta (outras) mostram mais uma vez a procura por estudos práticos, que trariam para a professora subsídios para o desempenho de suas atividades cotidianas. Disciplinas como Psicologia poderiam auxiliar na concepção das professoras, no cotidiano com crianças muito ativas e agressivas, que encontramos em grande número entre a definição que as professoras deram às crianças de sua turma. Nestas escolhas, a disciplina Didática do Pré-escolar pode estar sendo relacionada com subsídios de trabalho com pré-escola, enquanto História da Educação e Filosofia da Educação podem estar sendo interpretadas como mais distantes da realidade da Educação Infantil. Didática Geral também pode estar sendo vista como não sendo relacionada diretamente com Educação Infantil, estando entre as disciplinas consideradas pelas professoras como não importantes, ao contrário de Fundamentos da Educação Infantil, que embora não sendo uma disciplina que necessariamente aborde atividades práticas, como os professores reivindicam, aborda os fundamentos da área.

Os dados aqui encontrados também indicam a influência da Psicologia nos cursos de formação de professores, em detrimento muitas vezes, da sociologia, história e filosofia, formação também essencial para o professor.

A psicologização dos cursos de formação remete também a uma visão dicotomizada da educação, já que ao invés dos aspectos cognitivos, sociais e culturais do ser humano serem estudados em conjunto, dá-se uma maior importância a um em detrimento do outro.

2.8. Como a professora concebe a infância

Essa questão foi aberta, sem alternativas e 18,6% das professoras não quiseram respondê-la. A maior incidência de resposta, após as que não responderam, foi daquelas que afirmavam que a infância é a base da formação do adulto. Seguindo esse raciocínio, 7,1% afirmam que é nessa fase que se dá a construção da personalidade e 2,9% que na infância se dá afixação de conceitos; 1,4% afirma que na infância se tem facilidade de aprendizagem e 1,4% que é a fase do desabrochar da personalidade. Algumas professoras (10%) disseram que é uma fase de desenvolvimento; 8,6% declararam ser a infância a melhor fase do ser humano; 10% a principal fase; 4,3% que é o período de maior desenvolvimento; 2,9% afirmam que é um período que necessita de cuidados. Entre as demais, 1,4% afirma que a infância é bem diferente do que é visto na teoria; 1,4% acha que é uma fase que as crianças "não sabem" aproveitar; 4,3%, que é um período de inocência e 10% que é a fase do brincar e da fantasia. Aqui, novamente, as respostas parecem indicar uma certa idealização da infância.

Essas definições mostram que grande parte das professoras vê na infância somente mais uma das muitas fases de desenvolvimento do ser

humano. Alguns consideram essa fase a mais importante, a melhor, a principal, onde se dá o maior desenvolvimento, mas poucas professoras lembraram-se de incluir na definição de infância, os seus direitos que muitas vezes são negados, como o período do brincar e da fantasia, que foi a definição de infância para 10% das professoras.

2.9. O que a professora espera de si mesma

A questão aqui abordada com os professores é a seguinte: o que você espera de um profissional de Educação Infantil? Neste caso, a professora fez uma análise da concepção que ela tem da sua própria profissão. A questão é de enumeração (1 para a mais importante e 9 para a menos) e, como já explicado anteriormente, algumas pessoas não responderam corretamente as questões de enumeração, o que não prejudicou totalmente o resultado, e sim, apenas alterou o modo de tabulação, que ficou em números inteiros e não em percentuais:

Tabela 9: O que as professoras da rede municipal esperam de um profissional de Educação Infantil - Campinas - 1997

Concepções	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Gostar de crianças	38	1	6	2	2	2	4	2	1
Domínio de conhecimentos específicos na área	29	5	5	3	2	6	3	7	2
Saber trabalhar em equipe	14	1	2	9	8	3	10	5	8
Experiência com cças pequenas	13	5	3	4	6	9	4	6	11
Ter paciência com as crianças	17	8	6	8	3	7	7	4	1
Ter paciência com os pais	10	0	0	1	2	0	6	9	30
Respeitar as especificidades de cada criança	24	8	7	3	11	5	1	1	1
Ser carinhoso com as crianças	16	6	7	7	4	10	5	3	4
Outro: Ter formação adequada: magistério	0	0	0	0	0	0	0	1	0

A maior parte das professoras (38) acredita que gostar de crianças é característica mais almejada no profissional de Educação Infantil, sendo que possuir domínio de conhecimentos na área foi opção de 29 professoras, seguida de 24 que acreditam que o profissional deve respeitar as especificidades das crianças e 17, que ter paciência com as crianças é a qualidade principal deste profissional. As características consideradas menos importantes pelos professores, quanto ao seu próprio perfil foram: ter paciência com os pais das crianças (30) e ter experiência com crianças pequenas (11).

Os dados aqui mostram que, apesar de algumas professoras considerarem importante o respeito às especificidades da infância, a maior incidência ainda é daquelas que acreditam que gostar de crianças é fator primordial e, muitas vezes, suficiente para o trabalho em Educação Infantil. Esse dado pode indicar, mais uma vez, uma concepção da própria profissão calcada na vocação, ou seja, a mulher que gosta de crianças pode ser

professora, pois essa é principal exigência para o exercício da função, na opinião dessas 38 professoras.

2.10. Creche e Pré-Escola na ótica da professora

Constava no questionário duas questões com enunciados diferentes, mas com alternativas idênticas para as professoras enumerarem de 1 a 8, sendo 1 para a alternativa que elas considerassem mais importante e 8 para a menos importante. As questões são as seguintes:

1) Enumere por ordem de importância os motivos pelos quais você acha que as crianças devam freqüentar uma creche;

2) Enumere por ordem de importância os motivos pelos quais você acha que as crianças devam freqüentar uma pré-escola.

As questões tinham como objetivo saber se a professora atribui a mesma importância à creche e à pré-escola ou se ela faz diferenciação entre os dois tipos de atendimento. Apesar de não serem respondidas tal como o enunciado solicitava, por todas as professoras, a tabulação pôde ser feita sem prejuízo dos resultados.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 10: MOTIVOS PELOS QUAIS AS CRIANÇAS DEVAM FREQUENTAR UMA CRECHE

MOTIVOS Para...	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
seus pais poderem trabalhar	18	3	9	8	1	2	8	5
terem complementação educacio- nal que a família não pode dar	22	5	4	10	7	6	1	5
serem alimentadas e cuidadas	9	4	2	7	12	12	2	6
se prepararem para o 1º grau	10	1	6	2	3	4	20	9
se socializarem	32	10	8	6	0	1	1	1
brincar	8	8	7	4	8	8	2	7
serem educadas e cuidadas	18	9	4	3	8	5	3	6
Outro: serem estimuladas e p/ de- senvolverem suas potencialidades	0	1	0	0	0	2	0	0
Outro: efetivar seu direito à educaç.	0	0	0	1	0	0	0	0
Outro: desenvolvimento integral	1	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 11: MOTIVOS PELOS QUAIS AS CRIANÇAS DEVAM FREQUENTAR UMA PRÉ-ESCOLA

MOTIVOS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
seus pais poderem trabalhar	5	2	3	2	5	7	20	10
terem complementação educacio- nal que a família não pode dar	21	8	9	7	5	5	0	1
serem alimentadas e cuidadas	6	0	0	5	7	18	8	8
se prepararem para o 1º grau	26	5	13	6	2	2	2	2
se socializarem	39	9	7	3	1	0	0	1
brincar	9	12	0	5	13	4	1	9
serem educadas e cuidadas	13	7	0	11	7	3	3	10
Outro: desenvolvimento integral	1	0	0	0	0	0	0	0
Outro: desenvolvimento individual	1	0	0	0	0	0	0	0
Outro: crescer enquanto indivíduo que constrói conhecimento	1	0	0	0	0	0	0	0
Outro: se iniciar na carreira	1	0	0	0	0	0	0	0
Outro: efetivar seu direito à educaç	0	0	0	1	0	0	0	0
Outro: serem estimuladas e p/ de- senvolverem suas potencialidades	1	0	0	0	0	0	0	0

Na análise dos dados verificou-se uma tendência para a diferenciação entre a creche e pré-escola, como aconteceu na questão sobre a diferença entre monitor e educador. Aqui também foram abordados os aspectos assistenciais da creche, e escolares da pré-escola, embora nas duas, a maior

incidência de respostas recaiu sobre a alternativa “para se socializarem e terem contato com outras crianças” (32 na creche e 39 na pré-escola). Já a segunda maior incidência difere, no sentido de que as professoras acreditam que a pré-escola tem o objetivo de preparação para o 1º grau (26) e a creche deve oferecer à criança uma complementação educacional que a família não pode dar (22). Ainda na creche, 18 professoras acham que as crianças devem freqüentá-la para seus pais poderem trabalhar e 18 acham que na creche as crianças devem ser cuidadas e educadas. Quanto à pré-escola, 21 professoras acreditam que a criança deve receber uma complementação educacional que a família não pode dar e somente 13 pessoas acham que na pré-escola a criança deve ser cuidada e educada, antes de tudo. Esses primeiros dados demonstram uma diferenciação entre creche e pré-escola, onde a escolarização e preparação para o 1º grau aparece como marca da pré-escola, enquanto a assistência para a mãe que precisa trabalhar aparece como ponto característico da creche.

Quanto aos objetivos de ambos atendimentos que as professoras não consideraram importantes, encontramos: 29 professoras que acreditam que a creche não deva preparar para o ingresso no 1º grau (considerando 7º e 8º lugar de importância) e na pré-escola 30 professoras acham que as crianças não devam ficar no equipamento para os pais trabalharem.

Números não muito grandes em relação a esses, mas assustadores em se tratando do assunto em questão, foram os relacionados ao brincar: 9 professoras acreditam que a criança não deve ir à pré-escola para brincar, contra o mesmo número que considera a brincadeira o objetivo mais

importante da pré-escola. A creche, alternativa que poder-se-ia supor seria a que mais apareceria, ficou para trás da pré-escola, pois apenas 8 professoras consideram de primeira importância o brincar, enquanto 7 acham que a creche não é lugar para brincadeira. Outro dado surpreendente foi o referente à preparação para o 1º grau, que eu acreditava que apareceria nas respostas referentes à pré-escola e não apareceria nos objetivos da creche, mas 10 professoras acreditam que o principal objetivo do atendimento de crianças de 0 a 4 anos é a preparação para o 1º grau.

Outras respostas citadas pelas professoras foram: promover o desenvolvimento integral e individual da criança, local onde a criança cresce construindo conhecimento e local onde as crianças devem ser estimuladas em suas potencialidades.

Uma professora colocou que os dois tipos de atendimento tem como função a efetivação dos direitos da criança. Outra fez a seguinte observação: *“Não sou a favor de creches”* e, na questão sobre pré-escola, colocou como objetivo principal desse atendimento, *“iniciar a carreira da criança”*.

As respostas obtidas são indicativas da importância que a formação em serviço pode ter através de um projeto sistematizado, que realmente possa cumprir com o papel que uma dessas professoras colocou como primordial na creche e na pré-escola: efetivar os direitos da infância.

3

CONCLUSÃO

O reconhecimento da Educação Infantil como parte do sistema nacional de educação pressupõe a qualificação dos profissionais que nela atuam. Este trabalho teve como objetivo verificar o perfil dos professores que atuam neste nível de ensino na rede municipal de Campinas, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), levando em conta sua formação profissional e educacional e sua situação sócio-econômica.

Com esta pesquisa esperamos estar contribuindo para a *“realização de estudos e pesquisas em âmbito nacional, estadual e municipal, com vistas a caracterizar a situação de formação do professor e que respondam, dentre outras, indagações”*¹⁴¹, conforme propugna o MEC dada a carência de informações sobre as políticas de atendimento à criança de tenra idade bem como seus gestores e agentes.

Primeiramente, procuramos localizar os condicionantes históricos da Educação Infantil, enfatizando a prevalência de um caráter assistencial, especialmente no que diz respeito às creches; a dicotomia entre o pedagógico, quase sempre atrelado à estruturas de atendimento voltadas às camadas mais favorecidas, e o assistencial, destinado à população de baixa renda; a forma como esta dicotomia influe na consolidação da creche e da pré-escola; o caráter de guarda da creche e o escolar da pré-escola; a feminização do magistério; a prevalência da “vocação” sobre a competência específica para o desempenho da função de profissional da educação infantil; a ausência de formação

¹⁴¹ BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. A Formação do Profissional de Educação Infantil IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília: 1994, p. 133.

específica para atuar na área e a dicotomia entre o educar e o cuidar, sendo o primeiro responsabilidade dos professores e o segundo dos monitores, pajens, etc..

No segundo capítulo, a partir dos condicionantes acima arrolados procuramos assinalar as características encontradas no quadro de professores de Educação Infantil da rede municipal de Campinas.

Procuramos pontuar quem são os profissionais-professores que atuam na Educação Infantil em Campinas do ponto de vista sócio-econômico, de sua trajetória escolar, das atividades culturais que desenvolvem, do acesso que tem às novas tecnologias, de sua situação funcional e de seus entornos. Para tanto escolheu-se aleatoriamente 10 equipamentos, localizados nas 4 SARs¹⁴², onde foram distribuídos 110 questionários para os professores desses equipamentos; obteve-se um retorno de 70 questionários que foram tabulados e cujo resultado encontra-se em anexo.

A seguir passamos a apresentar as conclusões mais significativas deste estudo.

Chama a atenção um primeiro aspecto, ou seja, a constatação de que todos os integrantes da amostra são mulheres (100%). Este dado, além de coincidir com os dados nacionais que atestam que 99% do magistério primário é composto por mulheres. Isto corrobora a histórica tese da feminização do magistério que tem por base o predomínio social da percepção de que a mulher é naturalmente vocacionada para o ato educativo, especialmente quando se

¹⁴² Secretarias de Administração Regional (Norte, Sul, Leste e Oeste).

trata de crianças pequenas submetidas a uma visão do senso comum que identifica que o mais apropriado para esta faixa etária seria um modelo que privilegiasse a Educação Infantil como substituta dos cuidados maternos.

Apesar da feminização trazer como consequência a depreciação do salário desta categoria profissional, no caso de Campinas os dados nos induzem a perguntar se de fato esta tese se confirma no que se refere aos professores de Educação Infantil do município, uma vez que não é possível afirmar a proletarização da situação de vida desses profissionais, pois 58,6% possuem renda mensal familiar superior a 18 salários mínimos e 63% possuem casa própria. Assim, ao contrário do que o senso comum apregoa, poder-se-ia afirmar que a grande maioria pertence a uma classe que poderíamos considerar nos dias de hoje, privilegiada, se comparada com a situação do magistério a nível nacional. Enfatize-se, com isto, que não estamos afirmando que o salário do professor é alto, o que apontamos é o fato de que a situação funcional do magistério de Campinas é atípica, até porque não existe diferenciação salarial, no âmbito municipal, entre professores homens e mulheres ou a diferenciação entre graus de ensino no que tange à remuneração, pois a remuneração refere-se à qualificação escolar do professor independentemente do nível de ensino em que atue.

Do ponto de vista econômico ainda chama atenção o fato de que foi encontrada uma alta incidência (86%) de professores que têm participação ativa na vida econômica da família. Detectamos ainda indícios de que a dupla jornada de trabalho se faz presente no cotidiano das professoras.

Do ponto de vista cultural, apontamos o fato de que o hábito de leitura parece fazer parte da vida desses profissionais e que o computador não se apresenta como “um bicho de sete cabeças”, já que ele está presente no cotidiano das professoras.

Quanto ao grau de escolaridade das professoras, 54,3% (mais da metade) possuem 3º grau completo (superior), sendo que somente 12,8% possuem o grau mínimo exigido (2º grau completo); há ainda professoras com pós-graduação, o que somados com o número de professoras que possui 3º grau completo, teremos um total de 67,2 das professoras com, no mínimo, 3º grau completo. Percentual bastante elevado, se comparado aos dados estatísticos referentes a professores de Educação Infantil no Brasil, o que nos permite afirmar que o grau de escolaridade dos professores de Educação Infantil da rede municipal de Campinas ultrapassa, e em muito, a média nacional e mesmo a média do Estado que possui o melhor índice estadual - o Rio Grande do Sul.

Encontramos uma inversão quanto aos dados sobre a escolaridade dos professores, já que em Campinas, por volta de 67,2% possuem 3º grau (incluídos aí os que já possuem Especialização e Pós-Graduação) e 32,8% possuem 2º grau completo ou 3º grau incompleto, sendo esses últimos em maior número (20%) e que podem vir a concluir o 3º grau em breve. Isto significa que Campinas tem quatro vezes mais professores com nível universitário que atuam na Educação Infantil em relação ao conjunto dos professores do território nacional e, quase duas vezes mais que os estados de Rio Grande do Sul e São Paulo. Em um trabalho posterior, caberia investigar

qual o significado do aqui apontado para a Política Municipal em relação à Educação Infantil.

A grande maioria das professoras com 3º grau fez graduação em Pedagogia (64,3%) o que indica que, no caso de Campinas, o grande formador de professores de Educação Infantil é o curso de Pedagogia. Enquanto a UNICAMP formou apenas 8,7% de professores com 3º grau, a PUCCAMP é responsável pela formação de 45,7% de nossa amostra, sendo que esses dados corroboram a tese de que quem forma realmente professores em nível de 3º grau para atuar na rede pública em Campinas é a PUCCAMP.

O que pode estar motivando as professoras de Educação Infantil de Campinas a cursarem o 3º grau é o modo como está esquematizada a atribuição da remuneração dos professores na rede municipal. Diferentemente da maioria das demais prefeituras, a remuneração está diretamente relacionada com o nível de titulação do professor e não com o grau em que leciona.

Apenas uma professora (1,4%) não possui habilitação em Pré-escola. As demais possuem em nível de magistério - 2º grau (62,9%), Pedagogia - 3º grau (10%), Licenciatura Curta (7,1%), Curso de Extensão (1,4%) e Especialização na Escola Normal (14,3%). Apesar de muitas terem formação específica em pré-escola 98,6%, nenhuma das professoras possui formação anterior que habilite o trabalho em creches, sendo assim, a formação em serviço torna-se fundamental para a consolidação de projeto pedagógico que pretende educar e cuidar. Essa é uma questão fundamental que deve merecer atenção com a maior urgência e que não nos parece deva ficar restrita a cursos episódicos. No caso de Campinas, em que pese o nível de qualificação

das professoras, é necessário lembrar a necessidade de estratégias que atuem no sentido de superação da dicotomia entre o trabalho do monitor e o da professora, dicotomia esta apontada pelas próprias entrevistadas.

Em Campinas¹⁴³, encontramos um maior percentual de Professor III na Educação Infantil municipal (57,1%) e na rede estadual (50,1%), lembrando que os professores da rede estadual lecionam no ensino fundamental e no ensino médio.

A maior parte deles 65,7% encontra-se na situação funcional de efetivo concursado, tendo prestado concurso público para ocupar o cargo mas, uma porcentagem considerável, 32,9%, é contratada temporariamente, o que provavelmente se justifica em função de que há 6 anos a Prefeitura não realiza Concursos Públicos para o provimento de cargos de professor¹⁴⁴.

Novamente se comparados aos professores que trabalham nas escolas estaduais em Campinas, encontramos um percentual de professores efetivos bem maior na Educação Infantil municipal, já que na rede estadual somente 37,8% das professoras (PIII) são efetivos¹⁴⁵. É preocupante a alta rotatividade de profissionais nas unidades municipais de Educação Infantil. Em Campinas, mesmo com projetos qualitativos de educação continuada, essa

¹⁴³ Fonte: DRE-Campinas-Delegacias de Ensino Estaduais - Profº 1992 -Distribuição por categoria. extraído do documento Governo do Estado de São Paulo. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Plano Regional de Trabalho. Subsídios da DRE-C, 1992.

¹⁴⁴ Embora a validade do concurso anterior tenha expirado em 1993, a Secretaria de Educação se encontrava judicialmente impedida de realizar novo concurso. Acordada a questão judicial em meados de 1996, foi determinada a realização do concurso público para provimento de cargos de professor.

¹⁴⁵ Fonte: DRE - Campinas - Des de Campinas - Estadual - Professores III - 1992 extraído do Governo do Estado de São Paulo. **Plano Decenal de Educação para Todos**: Plano Regional de Trabalho - Subsídios da DRE-C, 1992.

rotatividade de profissionais pode vir a prejudicar a qualidade de serviço oferecido.

Acopladas à informação anterior pode-se afirmar que o perfil funcional das professoras de Educação Infantil da rede municipal é estável no que se refere ao tempo de atuação mas é condicionado pela intensa mobilidade intra-rede. Assumindo o raciocínio de SILVA¹⁴⁶ é possível dizer que um dos condicionantes da qualidade do serviço de Educação Infantil municipal é a rotatividade interna das professoras.

Algumas professoras exerceram atividades profissionais anteriores que, se comparadas com a atual, indicam que a grande maioria encontrou um meio de ascensão social, já que ser professora pode ainda significar um status maior que ser secretária, auxiliar de escritório, vendedora ou balconista, produção fabril, monitora, etc.. Outras hipóteses possíveis e não excludentes podem ser levantadas:

- apesar do quadro salarial do magistério não ser dos mais favoráveis, é possível que o valor recebido por um professor da rede municipal seja maior que o daquelas funções que exerciam anteriormente;

- o exercício profissional na área pública é uma garantia de emprego em função do direito à estabilidade vigente até o momento;

- o exercício do magistério permite uma jornada de meio-período, o que não ocorre com outras profissões. Se nos lembrarmos que 100% da amostra é constituída de mulheres e de que *"o trabalho a tempo parcial é (...)*

¹⁴⁶ SILVA, op. cit. (05/06/96).

*um trabalho feminino*¹⁴⁷, podemos avaliar a importância que a jornada tem na opção profissional, uma vez que *“O tempo parcial (...) para as mulheres é um meio trabalho”*¹⁴⁸, como, aliás, chegou a afirmar uma das professoras.

Os dados mostram que existe uma alta rotatividade também em relação à turma que o professor atua, o que, de um lado, possibilita que a professora atue com todas as faixas etárias, mas por outro é motivo de preocupação, pois a grande rotatividade e troca de turmas faz com que a professora não tenha tempo de se adaptar às especificidades de cada faixa etária. Embora não seja objetivo deste trabalho é necessário explicitar que o próprio Estatuto do Magistério do Município estimula esta “dança de cadeiras”.

Quanto à opção ao magistério, 48,6% escolheram ser professora pois esta profissão se adequa às suas aptidões pessoais, ou seja, a vocação aparece novamente como motivo de escolha de carreira profissional. Para um melhor entendimento desta questão é preciso que se analise historicamente o significado da vocação para realizar trabalhos considerados femininos pela sociedade. Sinteticamente, relembramos o já apontado no primeiro capítulo: o estar vocacionado para o magistério pressupõe uma “naturalização” da docência como tarefa feminina, enquanto extensão da maternidade. A ênfase no “gostar de crianças” ou na “vocação” como definidoras de atuação profissional desconsidera a *“necessidade de preparo político para o desempenho da profissão, o que implica não unicamente a atuação sindical ou corporativa, mas a competência específica para o desempenho da profissão”*¹⁴⁹.

¹⁴⁷ LAGRAVE, op. cit., p. 529.

¹⁴⁸ idem, p.535.

¹⁴⁹ NASCIMENTO, op. cit. (1996).

A análise dos dados vem comprovar a hipótese de que realmente os fatos históricos condicionam a situação atual do magistério, inclusive neste aspecto, pois em vários momentos da pesquisa as professoras colocaram as tarefas domésticas, cuidar da casa e dos filhos, como fator marcante em suas vidas, inclusive restringindo o tempo que teriam para formação continuada ou atividades de lazer. Além disso, esses fatos históricos podem nos levar a uma compreensão dos dados encontrados na pesquisa: 100% de mulheres na amostra e opções de escolha da profissão, calcadas na vocação, além da diferenciação de trabalho entre homens e mulheres, que são heranças do magistério no Brasil, só podendo realmente ser entendidas numa perspectiva histórica. Por este motivo, seria surpreendente que estes aspectos não fossem encontrados nesta pesquisa; isto posto, podemos afirmar que, embora a Educação Infantil seja um nível de ensino recente, ele mostra-se condicionado pelas mesmas questões de gênero que a escola primária apresenta. Este é um ponto fundamental que exige atenção em propostas de qualificação e/ou formação em serviço no sentido de superação do materno, algo que é próprio da estrutura privada, em instituições de Educação Infantil, ou seja, na esfera do mundo público. A busca da especificidade pedagógica da Educação Infantil teria muito a ganhar com a superação desta questão.

É uma grata surpresa verificar que mais da metade (57,1%) declarou-se satisfeita com a profissão escolhida. Somando satisfeitas e muito satisfeitas encontramos 78,5%, o que pode significar um grande grau de satisfação para o exercício profissional, fator altamente positivo para a busca da melhoria da qualidade do serviço oferecido à população; a insatisfação

profissional, sem dúvida, é fator que desmotiva o aprimoramento. Em síntese, o salário é condicionante do grau de satisfação das professoras em relação à sua atuação profissional. Nota-se também aqui uma semelhança com o levantado por pesquisas relativas ao ensino fundamental, como a realizada por SILVA¹⁵⁰.

Os dados apontam uma possível visão dicotômica entre educar e cuidar e nos encaminham para a necessidade de redirecionamento do modelo de atendimento proposto pelo município. Tanto o monitor como o professor: *"(...) necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes"*¹⁵¹. Esse modelo de atendimento, ao definir tarefas diferenciadas para cada tipo de profissional (professor e monitor), condiciona e pressupõe a hierarquização das funções, sendo que uma das maiores conseqüências deste tipo de modelo é a separação entre corpo e mente.

O maior problema, não somente em Campinas, mas também em nível nacional, parece ser a inexistência de um perfil de profissional de Educação Infantil que contemple o cuidado e a educação da criança de 0 a 6 anos e, como conseqüência, a inexistência de canais de formação que contemplem a especificidade dessa faixa etária.

Sobre as crianças com as quais convive profissionalmente também é possível detectar uma gama bastante variada de respostas. Chama atenção o fato de que as opções desnutridas, tímidas/ retraídas e com atrasos no

¹⁵⁰ SILVA, op. cit. (1995).

¹⁵¹ CAMPOS, op. cit. (1994), p.37.

desenvolvimento não foram escolhidas por nenhuma das professoras, o que pode indicar uma idealização das crianças e/ou que a exclusão dos socialmente excluídos não seja objeto de atenção da política de atendimento educacional do município em relação à criança de tenra idade ou, ainda, que estes são aspectos superados no âmbito das instituições.

Outra característica que detectamos é uma possível predominância de modelos abstratos e ideais de Educação Infantil, mas, de forma geral, as respostas indicam que não há entre as professoras a prevalência de um modelo único de infância.

O coletado indica que o clima de trabalho é salutar; o relacionamento entre os vários profissionais é visto como ótimo e bom, havendo possibilidade de trabalho em conjunto e de colaboração de todos.

Em relação à formação continuada, chama atenção o fato de que apenas uma professora apontou uma periodicidade semanal; isto, no mínimo indica, que as reuniões mensais de planejamento não são vistas como um momento de “reciclagem”. Neste sentido, caberia explorar as razões pelas quais isto ocorre. Outro fato a ser levado em consideração é a importância da capacitação conjunta de monitores e professores para a superação da hierarquia entre cuidado e educação, se realmente não se deseja dicotomizar o atendimento. No entanto, há que se afirmar que a diferença de escolaridade entre ambos é questão a ser enfrentada.

Os dados encontrados também indicam a influência da Psicologia nos cursos de formação de professores, em detrimento muitas vezes, da sociologia, história e filosofia, formação também essencial para o professor. A

psicologização dos cursos de formação remete também a uma visão dicotomizada da educação, já que, ao invés dos aspectos cognitivos, sociais e culturais do ser humano serem estudados em conjunto, dá-se uma maior importância a um em detrimento do outro.

Finalmente, as respostas obtidas são indicativas da importância que a formação em serviço pode ter através de um projeto sistematizado, que realmente possa cumprir com o papel que uma dessas professoras colocou como primordial na creche e na pré-escola: efetivar os direitos da infância. Direitos esses que se consubstanciam em um espaço adequadamente organizado do ponto de vista físico ou humano, para viabilizar o exercício do que é chamado por CHAMBOREDON e PRÉVOT de *"ofício de criança"*. Um espaço que, ao mesmo tempo que guarda a criança no impedimento dos pais, vise o seu desenvolvimento global, ou seja, *"não pretende desenvolver, somente, a inteligência mas, ainda, formar a sensibilidade, o gosto, a sociabilidade, o sentido moral, a linguagem, desenvolver o corpo e mesmo inculcar ou controlar certos hábitos alimentares"*¹⁵²

A Prefeitura de Campinas deu um grande passo em favor da Educação Infantil ao legitimar os direitos da criança de 0 a 6 anos à educação, direito esse explícito na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente e firmado na Lei Orgânica do Município de Campinas, de 1990. Agora é preciso que se efetive realmente essa nova concepção de infância,

¹⁵² CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. O 'ofício da criança': definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. n° 59. São Paulo: nov/86. p.45.

investindo em programas organizados de educação continuada para todos profissionais de Educação Infantil, sem exceções, enquanto não é elaborada, a nível nacional, uma formação específica que contemple as especificidades da crianças de 0 a 6 anos.

Nesse sentido, podemos afirmar que não basta a declaração dos direitos da criança, inclusos no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Constituição de 1988 para modificar a concepção de infância que foi construída até o presente momento. Novas concepções também fazem parte da história recente de nosso país e por isso devem vir acompanhadas de discussões e estratégias que lhes dêem vida, ou seja, que tornem possível a operacionalização de políticas que viabilizem um atendimento à criança de 0 a 6 anos pautado no binômio educar/cuidar.

Para isso, urge a implementação de políticas de formação de profissionais para a Educação Infantil. Várias estratégias devem merecer atenção dada a variedade de situações que observamos no real; dentre elas destacamos:

1º) a formação de profissionais que já estão em serviço, mas que não possuem escolaridade completa de 1º ou 2º graus, em nível de ensino supletivo¹⁵³;

2º) delineamento de modalidades em nível de ensino regular de formação de futuros profissionais de Educação Infantil em nível de 2º grau¹⁵⁴;

¹⁵³ conforme BARRETO, op. cit. (Anais, 1994) p. 126.

¹⁵⁴ BARRETO, op. cit. (Anais, 1994) p. 126.

3º) apoio e fomento para pesquisas "(...) inclusive estimulando outras áreas de conhecimento a realizarem estudos relativos à educação da criança pequena(...)"¹⁵⁵;

4º) necessidade de diagnóstico sobre aqueles que atuam na Educação Infantil bem como das agências formadoras.

Considerando os fatores positivos e negativos que foram encontrados na análise do perfil do professor de Educação Infantil, fica aqui a sugestão de que a Prefeitura Municipal de Campinas invista em uma política de formação continuada sistematizada, que atinja todos os profissionais da área, para que, aos poucos, essa visão dicotomizada de cuidado e educação vá sendo substituída pelos profissionais através de um trabalho realmente integrado.

Esperamos que os temas aqui abordados e os dados levantados motivem outros pesquisadores a continuar o estudo a partir das várias vertentes possíveis de serem investigadas a partir desse levantamento quantitativo e que os resultados aqui encontrados possam ser úteis para o aprimoramento do serviço oferecido na rede municipal de Campinas no que tange à Educação Infantil.

¹⁵⁵ BARRETO, op. cit. (Anais, 1994) p. 126.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia Citada

- ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Escola: algumas reflexões sobre o Magistério Feminino. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 96. São Paulo: fev/1996. pp. 71-78.
- BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **Educação Infantil no Brasil: Situação Atual**. MEC/ SEF / DPE / COEDI. Brasília: 1994.
- _____. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? **IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp. 11-15.
- _____. A formação do profissional de Educação Infantil **IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp. 124-128.
- _____. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos Cedes**. "Grandes Políticas para os Pequenos: Educação Infantil". Papirus, nº 37. Campinas: 1995
- _____. Professores do Ensino Fundamental: quem são, onde estão e quanto ganham. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, nº 3. São Paulo: jan/jun/1991. pp. 11-43.
- BRUSCHINI, Cristina. Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o Magistério. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 64. São Paulo: fev/1988. pp. 4-13.
- CAMPOS, Maria Malta. Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche **IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. Critérios para um atendimento em creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: 1995. pp.9-25.
- _____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. **IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. Por uma**

Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: 1994. pp. 32-42.

- CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. O "ofício" da criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas, nº 59. São Paulo: nov/1986. pp.35-56.
- CIVILETTI, Maria Vittoria P. A. **A creche e o nascimento da nova maternidade.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: 1988.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938).** Tese de Doutorado, USP. São Paulo: 1993.
- FERREIRA, Ana Angélica. **Um breve histórico das Escolas Municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Campinas (1940-1990).** Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP. Campinas: 1996.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas, nº 64. São Paulo: fev/1988. pp. 58-60.
- KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Cortez Editora, 5 ed. São Paulo: 1995
- KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: 1994. pp.16-31.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1889-1922). **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas, nº 78. São Paulo: ago/1991. pp. 17- 26.
- LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela. Educação e Trabalho das mulheres no século XX IN DUBY, Georges e PERROT, Michelle. **História das Mulheres, volume 5: o século XX.** Edições Afrontamento. Porto: 1995.

- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula IN PRIORI, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. Editora Contexto/ UNESP. São Paulo: 1997. pp. 443-481.
- MEC/ SEF/ DPE /COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: 1994.
- NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu. Campinas e a Educação Infantil IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Anais do I Simpósio de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp. 101-104.
- _____. **Plano de Curso: Fundamentos da Educação Infantil**. 1º semestre/ 1996, mimeo.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**. 14 (1). São Paulo: 1988. pp. 43-51.
- PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos Gerais da Formação de Professores para Educação Infantil nos Programas de Magistério - 2º Grau IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp. 43-50.
- RIZZINI, Irma. **Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Ed. Universitária Santa Úrsula. Rio de Janeiro: 1993.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil através dos Cursos Supletivos IN MEC/ SFE/ DPE/ COEDI . **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp. 51-63.
- _____. A Política da Creche Respeita a Criança: critérios para políticas e programas de creche IN MEC/ SFE/ DPE/ COEDI. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: 1995. pp.27-38.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. **Professor de Primeiro Grau: Identidade em Jogo**. Papirus. Campinas: 1995.

- _____ . Formação Continuada e Qualidade do Ensino IN **Jornal Correio Popular**. Campinas: 05/06/1997. p.03.

Documentos:

- BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil: 1988**. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: 1990**.
- CAMPINAS. **Lei Orgânica do Município**. Prefeitura Municipal de Campinas, Câmara Municipal. Campinas: 1990.
- CAMPINAS. **Diário Oficial do Município**. Concurso Público para Provimento de Cargos de Professor, Edital nº 003/96. Campinas: 19/10/1996. pp.8-13
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Plano Decenal de Educação Para Todos: Plano Regional de Trabalho**. Subsídios da DRE-C. São Paulo: 1992

Bibliografia Consultada e Indicada

- ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Escola: algumas reflexões sobre o Magistério Feminino. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 96. São Paulo: fev/1996. pp. 71-78.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Zahar. Rio de Janeiro: 1978.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da Infância (texto apresentado no I Simpósio de Educação Infantil). **Revista Criança**. nº 28, MEC/ SEF/ DPE. Brasília: 1995.
- BAPTISTELLA, Ana Cristina. **A produção de conhecimento nas escolas de magistério**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1992.
- BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **Educação Infantil no Brasil: Situação Atual**. MEC/ SEF / DPE / COEDI. Brasília: 1994.
- _____. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp. 11-15.
- _____. A formação do profissional de Educação Infantil IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp. 124-128.
- _____. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos Cedes**. "Grandes Políticas para os Pequenos: Educação Infantil". Papirus, nº 37. Campinas: 1995
- _____. Professores do Ensino Fundamental: quem são, onde estão e quanto ganham. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, nº 3. São Paulo: jan/jun/1991. pp. 11-43.

- BRUSCHINI, Cristina. Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o Magistério. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 64. São Paulo: fev/1988. pp. 4-13.
- CAMPOS, Maria Malta. Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Crêterios para um atendimento em creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: 1995. pp.9-25.
- _____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp. 32-42.
- _____. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo 1985. IN. ROSEMBERG, Fúlvia. (org.) **Creche**. Cortez. São Paulo: 1989 pp. 11-19.
- CAMPOS M. M. M. / GROSBAUM, M.W./ PAHIM, R./ ROSEMBERG, F. Profissionais de Creche IN Educação Pré-escolar: desafios e alternativas. **Cadernos Cedes**. Papirus, 3ª ed., nº 9. São Paulo: 1991.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. O Plano Decenal e a Política de Educação Infantil. **Revista Criança**. MEC/ SFE/ DPE/ COEDI, nº 26. Brasília: 1994.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. O "ofício" da criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 59. São Paulo: nov/1986. pp.35-56.
- CIVILETTI, Maria Vittoria P. A. **A creche e o nascimento da nova maternidade**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: 1988.
- COSTA, Maria V. Vorraber. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Sulina. Porto Alegre: 1995.
- CUNHA, Célio da. O Plano Decenal e a Conferências de Educação Para Todos. **Revista Criança**. nº 27, MEC/ SEF/ DPE. Brasília: 1994.

- DIDONET, Vital. A educação Infantil na nova LDB. **Revista Criança**. nº 27, MEC/ SEF/ DPE. Brasília: 1994.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938)**. Tese de Doutorado, USP. São Paulo: 1993.
- FERREIRA, Ana Angélica. **Um breve histórico das Escolas Municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Campinas (1940-1990)**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP. Campinas: 1996.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. A Pesquisa na Universidade e a Educação da Criança Pequena. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº67. São Paulo: 1988. pp. 59-63.
- HADDAD, Lenira. **A creche em busca de Identidade**. Loyola. São Paulo: 1991.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Pré-escola: em busca de suas funções IN JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sônia. (org.) **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988, pp. 13-20.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 64. São Paulo: fev/1988. pp. 58-60.
- KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Cortez Editora, 5 ed. São Paulo: 1995
- _____. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp.16-31.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1889-1922). **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 78. São Paulo: ago/1991. pp. 17- 26.
- LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela. Educação e Trabalho das mulheres no século XX IN DUBY, Georges e PERROT, Michelle. **História das Mulheres, volume 5: o século XX**. Edições Afrontamento. Porto: 1995.

- LINDINGER, Marília Miranda. O Plano Decenal de Educação Para Todos e as Diretrizes Políticas de Formação do Magistério da Educação Básica IN MEC/SEF/ DPE/ COEDI. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula IN PRIORI, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. Editora Contexto/ UNESP. São Paulo: 1997. pp. 443-481.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**. IAC, ano 4, nº 7. Campinas: 1986.
- MEC/ UNESCO. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.
- MEC/ SEF/ DPE. O ministro e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Revista Criança**. nº 26. Brasília: 1994.
- MEC/ SEF/ DPE. I Simpósio Nacional de Educação Infantil: Relatório Síntese. **Revista Criança**. nº 27. Brasília: 1994.
- MEC/ SEF/ DPE. As grandes questões da Educação Infantil. **Revista Criança**. nº 27. Brasília: 1994.
- MEC/ SEF/ DPE. A Educação Infantil: Porque é Importante? **Revista Criança**, nº 28, Brasília, 1995.
- MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994.
- MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: 1995.
- MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Educação Infantil: Bibliografia Anotada**. Brasília: 1995.
- MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: 1995.
- MEC/ SEF/ DPE /COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: 1994.

- MORAES, Maria Lygia Quartin de. Infância e Cidadania. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 91. São Paulo: 1994. pp. 23-30
- NAGLE, Jorge/ PARRA, Nélío e outros. **Universidade, Escola e Formação de Professores**. Brasiliense. São Paulo: 1986.
- NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu. **Diagnóstico Preliminar da Educação Infantil no Município de Campinas**. SME (mimeo). Campinas:1993.
- _____. **Relatório dos Cem dias de Governo**. SME (mimeo). Campinas: 1993.
- _____. Campinas e a Educação Infantil IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Anais do I Simpósio de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp. 101-104.
- _____. **Plano de Curso: Fundamentos da Educação Infantil**. 1º semestre/ 1996, mimeo.
- OLIVEIRA, Maria Nadja Leite de. Creche: uma escola antecipada. **Revista Brasileira de História**. nº 10. São Paulo: 1985. pp. 251-254
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**. 14 (1). São Paulo: 1988. pp. 43-51.
- _____. A construção do Currículo pelo Professor da Pré-escola: Estratégias para Programas de Formação Continuada IN MEC/SEF/DPE/ COEDI. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: 1994.
- _____. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil IN MEC/ SFE/ DPE/ COEDI **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994.
- PICONEZ, S.C.B. **A habilitação específica de 2º grau para o magistério: expectativas e necessidades de sua clientela**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1988.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. Cortez. São Paulo: 1990.

- _____ Aspectos Gerais da Formação de Professores para Educação Infantil nos Programas de Magistério - 2º Grau IN MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp. 43-50.
- PINHEIRO, Francislei. **Profissão ou vocação: uma revisão bibliográfica sobre a definição profissional do professor de crianças de tenra idade**. Trabalho de Conclusão de Curso. UNICAMP. Campinas: 1997.
- RIZZINI, Irma. **Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Ed. Universitária Santa Úrsula. Rio de Janeiro: 1993.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil através dos Cursos Supletivos IN MEC/ SFE/ DPE/ COEDI . **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994. pp. 51-63.
- _____ A Política da Creche Respeita a Criança: critérios para políticas e programas de creche IN MEC/ SFE/ DPE/ COEDI. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: 1995. pp.27-38.
- _____ A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades internacionais. IN RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara. (orgs.). **Família em promessas contemporâneas: inovações culturais na sociedade brasileira**. Loyola .São Paulo: 1995. pp. 67-190.
- _____ Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 96. São Paulo: 1996. pp. 58-65,
- SILVA, Ezequiel Theodoro. **Professor de Primeiro Grau: Identidade em Jogo**. Papirus. Campinas: 1995.
- _____ Formação Continuada e Qualidade do Ensino IN **Jornal Correio Popular**. Campinas: 05/06/1997. p.03.
- SOUZA, Aparecida Neri. **Sou Professor, sim Senhor!** Papirus. Campinas: 1996.
- SOUZA, Solange Jobim. Tendência e Fatos da Política da Educação Pré-escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 51. São Paulo: 1984.

- WORTMANN, Iara Sílvia Lucas. A Formação do Profissional de Educação Infantil IN MEC/SEF/ DPE/ COEDI . **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: 1994.

Documentos:

- Estatuto do Magistério - Municipal.
- Regimento das Escolas Municipais de Educação Infantil.
- SME/ DPP. Campinas: Equidade com Qualidade, 1994.
- SME/ DIPPLA. Verbetes da Educação, 1994.
- SME/ DIPPLA. Verbetes da Educação, 1995.
- BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil: 1988**. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: 1990**.
- CAMPINAS. **Lei Orgânica do Município**. Prefeitura Municipal de Campinas, Câmara Municipal. Campinas: 1990.
- CAMPINAS. **Diário Oficial do Município**. Concurso Público para Provimento de Cargos de Professor, Edital nº 003/96. Campinas: 19/10/1996. pp.8-13
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Plano Decenal de Educação Para Todos: Plano Regional de Trabalho**. Subsídios da DRE-C. São Paulo: 1992

ANEXOS

1. QUESTIONÁRIO

2. TABELAS (questões em ordem numérica, conforme questionário)

Sou estudante do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp e, como exigência para a conclusão do curso, estou realizando uma pesquisa sobre a educação infantil pública no município de Campinas. Para tanto, solicito sua cooperação respondendo o questionário que se segue. As informações aqui fornecidas serão utilizadas única e exclusivamente, no âmbito deste trabalho. Desde já, comprometo-me a divulgá-lo ao término de sua elaboração, o que é previsto para julho de 1997.

A maioria das perguntas contidas no questionário são de alternativas, onde você escolherá apenas uma das respostas, colocando seu número correspondente dentro do parênteses, ao lado da pergunta. Poderá haver neste caso, a alternativa "outro" e um espaço em branco para ser preenchido, se esta for a alternativa escolhida por você. Algumas perguntas são abertas, ou seja você poderá respondê-las com suas próprias palavras, e outras serão de múltipla escolha, onde você poderá assinalar quantas alternativas forem necessárias. Num outro tipo de questão também encontrada neste questionário você irá enumerar as alternativas por ordem de importância e, neste caso haverá explicações mais detalhadas incluídas na própria questão.

Obrigada.

Telma Guadagnini

1) Sexo= ()

1= masculino 2= feminino

2) Idade: _____

3) Estado Civil= ()

1= solteiro(a)

4= viúvo(a)

2= casado(a)

5= divorciado (a)

3= separado(a)

4) Você tem filhos? () Sim () Não Quantos? _____

5) Você mora em: ()

1= moradia própria

2= moradia alugada

3= moradia cedida

6) Qual a renda mensal de sua família? ()

1= até 1 salário mínimo (112,00)

6= de 9 até 12 salários mínimos (1344,00)

2= de 1 até 3 salários mínimos (336,00)

7= de 12 até 15 salários mínimos (1680,00)

3= de 3 até 5 salários mínimos (560,00)

8= de 15 até 18 salários mínimos (2016,00)

4= de 5 até 7 salários mínimos (784,00)

9= de 18 até 25 salários mínimos (2800,00)

5= de 7 até 9 salários mínimos (1008,00)

10= mais de 25 salários mínimos

7) Qual a sua participação na vida econômica da família? ()

1= sou o único responsável pelo sustento de minha família

2= colaboro no sustento de minha família

3= não colaboro, sendo que meu salário é utilizado somente nos meus gastos pessoais

4= não colaboro e recebo ajuda financeira de minha família para meus gastos pessoais

8) Se você é casado (a), qual a situação do seu cônjuge no trabalho? ()

- 1= sócio ou dono de uma empresa comercial ou industrial
- 2= trabalha por conta própria
- 3= funcionário de uma companhia industrial, comercial ou bancária
- 4= funcionário público
- 5= desempregado
- 6= aposentado
- 7= Outro. Qual? _____

9) Se você é casado (a), qual o nível de instrução de seu cônjuge? ()

- 1= não frequentou a escola
- 2= primário incompleto (não completou a 4ª série do 1º grau)
- 3= primário completo (1ª à 4ª série do 1º grau)
- 4= ginásio incompleto (não completou a 8ª série do 1º grau)
- 5= ginásio completo (5ª à 8ª série do 1º grau)
- 6= colegial incompleto
- 7= colegial completo
- 8= superior incompleto
- 9= superior completo
- 10= pós-graduado

10) Quais das atividades abaixo você mais participa fora do trabalho? ()

- 1= artísticas e culturais
- 2= religiosas
- 3= político-partidárias
- 4= esportivas
- 5= nenhuma
- 6= Outra. Qual? _____

11) Com qual das atividades abaixo você ocupa mais tempo? ()

- 1= T.V.
- 2= teatro
- 3= cinema
- 4= música
- 5= esportes ou dança
- 6= artesanato ou artes plásticas
- 7= leitura
- 8= nenhuma
- 9= Outra. Qual? _____

12) Você costuma ler? sim () não () Com que frequência? ()

- 1= 1 hora por semana
- 2= 2 horas por semana
- 3= 3 horas por semana
- 4= 4 horas por semana
- 5= menos de 1 hora por semana
- 6= mais de 4 horas por semana

13) O que você mais gosta de ler? ()

- 1= romances ou contos
- 2= biografias
- 3= crônicas
- 4= manuais didáticos
- 5= policiais ou terror
- 6= poesia
- 7= livros de pedagogia
- 8= Outro. Qual? _____

14) Dos tipos de revistas abaixo, qual o que você mais lê? ()

1= quadrinhos (Mônica, Pato Donald, etc.)

6= fotonovelas ou novelas (Júlia, etc.)

2= femininas (Cláudia, Nova, etc.)

7= adolescentes (Capricho, etc.)

3= esportivas (Placar, etc.)

8= eróticas (Playboy, etc.)

4= científicas (Super Interessante, etc.)

9= Outro. Qual? _____

5= educação (Nova Escola, etc.)

10= nenhum tipo

15) Você lê jornal? sim () não () Se lê, com que frequência? ()

1= diariamente

2= ocasionalmente

3= uma vez por semana

16) Você tem domínio de alguma língua estrangeira? sim () não () Se sua resposta for afirmativa, assinale qual(is):

() inglês

() francês

() espanhol

() italiano

() alemão

() Outra. Qual? _____

17) Você tem acesso à microcomputador? sim () não () Se sua resposta for afirmativa, assinale onde:

() em casa

() no trabalho

() na casa de amigos

() na Universidade

18) Você tem acesso à Internet? sim () não () não sabe o que é ()

19) Para qual fim você mais utiliza o microcomputador e/ou Internet? ()

1= trabalhos escolares

2= jogos/ diversão

3= conhecer novas pessoas

4= preparação de aulas/ relatórios

5= procura por material para a prática pedagógica

6= não utiliza para nenhuma das atividades acima

7= Outro. Qual? _____

20) Qual o seu grau de escolaridade? ()

1= 2º grau incompleto

5= mestrado incompleto

2= 2º grau completo

6= mestrado completo

3= 3º grau incompleto

7= Outro. Qual? _____

4= 3º grau completo

21) Se já cursou o 3º grau, qual o curso? _____

No caso de ter cursado magistério de 2º grau responda as questões 22, 23, 24, 25 e 26. Caso não tenha cursado, vá direto à questão 27:

22) Nome da Escola: _____ Cidade: _____

23) Ano de conclusão do curso: _____

24) Como você classifica esse curso para a sua formação profissional? ()

- 1= muito importante 3= razoável
2= importante 4= não foi importante

25) Tipo de estabelecimento em que cursou: ()

- 1= Todo em escola pública
2= Todo em escola particular
3= Parte em escola pública e parte em escola particular

26) Em que período cursou? ()

- 1= diurno
2= noturno
3= Parte no diurno e parte no noturno

No caso de ter cursado Pedagogia (3º grau) responda as questões 27, 28, 29, 30 e 31. Caso não tenha cursado, vá direto à questão 32:

27) Nome da Instituição: _____ Cidade: _____

28) Ano de conclusão do curso: _____

29) Tipo de estabelecimento em que cursou: ()

- 1= Todo em Instituição Pública
2= Todo em Instituição Particular
3= Parte em Instituição Particular e parte em Instituição Pública

30) Em que período cursou? ()

- 1= diurno
2= noturno
3= Parte no diurno e parte no noturno

31) Como você classifica esse curso para a sua formação profissional? ()

- 1= muito importante
2= importante
3= razoável
4= não foi importante

32) Você já estudou no exterior? sim () não () Se a resposta for afirmativa, responda as questões 33, 34 e 35. Se for negativa, vá direto para a questão 36:

33) Em qual(is) País(es)? _____

34) Assinale o(s) curso(s) que você realizou no exterior:

- () Equivalente ao 1º grau
() Equivalente ao 2º grau
() Graduação. Curso: _____
() Pós-Graduação
() Outro(s). Qual (is)? _____

35) Tipo de estabelecimento no exterior em que estudou: ()

1= Público

2= Particular

3= Parte público e parte particular

36) Atualmente você estuda? sim () não () Qual nível? ()

1= 3º grau

2= pós-graduação - mestrado

3= pós-graduação - doutorado

4= Outro. Qual? _____

37) Responda somente se você estiver estudando atualmente:

Curso: _____

Instituição: _____

Período: () diurno () noturno Previsão para a conclusão: _____

38) Você fez habilitação/ especialização em pré-escola? sim () não ()

Se a resposta for positiva, qual o nível? ()

1= Magistério de 2º grau

2= Pedagogia (3º grau)

3= Licenciatura curta

4= Cursos de extensão

5= Especialização na escola normal

39) Qual é o seu cargo atual? ()

1= Professor I

2= Professor II

3= Professor III

4= Professor IV

5= Professor V

40) Sua situação funcional é: ()

1= efetivo concursado

2= efetivo por tempo de serviço

3= contratado temporário

4= estável

5= Outro. Qual? _____

41) Há quanto tempo você está alocado nesta escola? ()

1= menos de 6 meses

5= de 4 anos a 6 anos

2= de 6 meses a 1 ano

6= de 6 anos a 10 anos

3= de 1 ano a 2 anos

7= mais de 10 anos

4= de 2 anos a 4 anos

42) Há quanto tempo trabalha na Prefeitura Municipal de Campinas? ()

1= menos de 6 meses

5= de 4 anos a 6 anos

2= de 6 meses a 1 ano

6= de 6 anos a 10 anos

3= de 1 ano a 2 anos

7= mais de 10 anos

4= de 2 anos a 4 anos

43) Tem ou já teve outro emprego, que não seja o de professor? sim () não ()

Qual(is)? _____

Durante quanto tempo? _____

44) Tem outro tipo de atividade de trabalho atualmente? sim () não ()

Se você tem, descreva qual(is)? _____

45) Com qual(is) faixa(s) etária(s) você trabalha atualmente? Assinale quantas alternativas forem necessárias:

- | | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ B1 | ☐ B2 |
| ☐ M1 | ☐ M2 |
| ☐ M3 | ☐ infantil |
| ☐ pré | |

46) Há quanto tempo está trabalhando com essa(s) faixa(s) etária(s)? ()

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 1= menos de 6 meses | 5= de 4 anos a 6 anos |
| 2= de 6 meses a 1 ano | 6= de 6 anos a 10 anos |
| 3= de 1 ano a 2 anos | 7= mais de 10 anos |
| 4= de 2 anos a 4 anos | |

47) Qual o principal motivo pelo qual optou por trabalhar com essa(s) faixa(s) etária(s)? ()

- 1= tem experiência com crianças dessa idade
- 2= gosta de crianças dessa idade
- 3= sua formação é voltada para crianças dessa idade
- 4= era a única turma disponível
- 5= está esperando vaga no ensino de 1º grau
- 6= Outro. Qual? _____

48) Sua jornada de trabalho é: ()

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| 1= mínima - 20 horas/semanais | 3= parcial - 27 horas/semanais |
| 2= completa - 32 horas/semanais | 4= integral - 40 horas/semanais |

49) Aponte o principal motivo que você considera que influenciou sua escolha profissional: ()

- 1= influência da família
- 2= adequação às aptidões pessoais
- 3= resultado de teste vocacional
- 4= influência de algum professor
- 5= única formação que me foi acessível
- 6= prestígio social da profissão
- 7= mercado de trabalho
- 8= possibilidade de poder contribuir para a sociedade
- 9= ganho salarial
- 10= realização pessoal
- 11= Outro. Qual? _____

50) Qual o seu grau de satisfação, em relação à profissão escolhida? ()

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 1= muito satisfeito | 3= insatisfeito |
| 2= satisfeito | 4= muito insatisfeito |

51) Aponte a principal razão para a sua opção de resposta da questão 50: ()

- 1= Relacionamento com os profissionais
- 2= Relacionamento com os pais das crianças
- 3= Salário
- 4= Número crianças/professor
- 5= Administração atual da P.M.C.
- 6= Relacionamento com a Direção
- 7= Material para trabalhar
- 8= Horas trabalhadas
- 9= Outro. Qual? _____

52) Aponte o principal motivo pelo qual optou por trabalhar na Prefeitura: ()

- 1= Oferece melhores salários que o Estado
- 2= Opção pela escola pública em função da clientela
- 3= Não conseguiu vaga na rede particular
- 4= Oportunidade de trabalhar próximo à sua residência
- 5= Para prestar um serviço social
- 6= Para ter estabilidade de emprego
- 7= Outro. Qual? _____

53) Descreva resumidamente suas funções: _____

54) Na sua opinião, qual é a principal diferença existente entre o professor de educação infantil e o monitor de educação infantil? ()

- 1= O monitor tem um trabalho assistencial e o professor educacional
- 2= O monitor passa mais tempo com as crianças que o professor
- 3= Eles tem uma formação escolar diferenciada
- 4= Eles tem uma formação pessoal/familiar diferenciada
- 5= Salários e carga horária diferentes
- 6= Outra. Qual? _____

55) Qual a principal característica que, geralmente, você observa nas crianças com as quais você convive no seu cotidiano profissional? ()

- | | |
|---------------------|-----------------------------------|
| 1= são imaturas | 6= são agressivas |
| 2= são carinhosas | 7= são tímidas/ retraídas |
| 3= são autônomas | 8= tem atrasos no desenvolvimento |
| 4= são muito ativas | 9= são inteligentes |
| 5= são desnutridas | 10= Outra. Qual? _____ |

56) Qual a principal característica que, geralmente, você observa nos pais/ parentes das crianças de sua turma? ()

- | | |
|--|--|
| 1= são impacientes/ gostam de reclamar à toa | 5= são de uma cultura diferente da sua |
| 2= são gentis | 6= não se preocupam com a criança |
| 3= são preocupados com a saúde da criança | 7= são agressivos |
| 4= são interessados na educação da criança | 8= Outro. Qual? _____ |

57) Como é seu relacionamento profissional com os outros profissionais com os quais trabalha (monitores, administrador(a) e diretor(a))? ()

- 1=ótimo 4= ruim
2=bom 5= péssimo
3= razoável

Justifique sua resposta: _____

58) Caso você ache que há algum impecilho para seu aprimoramento profissional, aponte-o: ()

- 1= Falta de oportunidades no período noturno
2= Falta de oportunidades sem custo financeiro
3= Não tem acesso a nenhum tipo de oportunidade
4= Falta de tempo
5= A Secretaria Municipal de Educação não dá incentivos
6= Outro. Qual? _____

59) Enumere por ordem de importância (1 para a mais importante e 7 para a menos), quais disciplinas abaixo gostaria de continuar estudando, visando seu aprimoramento profissional:

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| () História da Educação | () Didática Geral |
| () Psicologia da Educação | () Didática do pré-escolar |
| () Fundamentos da educação infantil | () Filosofia da Educação |
| () Outra. Qual? _____ | |

60) Você já participou de atividades de reciclagem profissional oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação? sim () não ()

61) Se você já participou dessas atividades, quanto tempo faz que a última atividade ocorreu? ()

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| 1= menos de 6 meses | 3= de 1 ano a 2 anos |
| 2= de 6 meses a 1 ano | 4= mais de 2 anos |

62) O que você espera dessas atividades? ()

- 1= novas teorias da educação
2= oficinas práticas para serem desenvolvidas com as crianças
3= discussões sobre a teoria e a prática
4= discussões sobre problemas enfrentados no cotidiano
5= Outro. Qual? _____

63) Na sua opinião, as oportunidades de reciclagem oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação são: ()

- 1= muito adequadas
2= adequadas
3= pouco adequadas

Justifique sua resposta: _____

64) Em relação aos conteúdos, você considera-os: ()

1= muito adequados

2= adequados

3= pouco adequados

Justifique sua resposta: _____

65) Com que frequência essas atividades de reciclagem costumam ocorrer? ()

1= de 4 em 4 meses

2= de 6 em 6 meses

3= 1 vez por ano

4= menos de 1 vez por ano

5= não teve conhecimento de nenhuma

6= Outro. Qual? _____

66) Enumere por ordem de importância (1 para o mais importante e 6 para o menos) quais os requisitos mínimos que você considera necessários para a formação do profissional de educação infantil:

() Ter cursado magistério de 2º grau

() Ter cursado Pedagogia

() Ter algum tipo de habilitação/ especialização em pré-escola

() Conhecer as últimas políticas de educação infantil (leis/ direitos da criança)

() Ter mestrado na área

() Outro. Qual? _____

67) Enumere por ordem de importância (1 para o mais importante e 8 para o menos), as principais dificuldades para o aprimoramento da qualidade do serviço oferecido:

() inadequação dos prédios

() turno de atendimento

() desinteresse dos pais

() desinteresse da Secretaria Municipal de Educação

() desinteresse dos profissionais

() rotatividade dos profissionais

() falta de tempo dos profissionais

() Outro. Qual? _____

68) Enumere por ordem de importância (1 para o mais importante e 10 para o menos) o que você espera de um profissional de educação infantil:

() gostar de crianças

() domínio de conhecimentos específicos da área

() saber trabalhar em equipe

() ter experiência com crianças pequenas

() ter paciência com as crianças

() ter paciência com os pais

() ser carinhoso com as crianças

() respeitar as especificidades/ particularidades de cada criança

() Outro. Qual? _____

69) Quanto tempo semanal você reserva para a preparação de sua prática pedagógica? ()

- | | |
|------------|-----------------------------|
| 1= 1 hora | 5= 5 horas |
| 2= 2 horas | 6= mais de 5 horas |
| 3= 3 horas | 7= menos de 1 hora |
| 4= 4 horas | 8= não reserva nenhum tempo |

70) Enumere, por ordem de importância (1 para o mais importante e 8 para o menos), os motivos pelos quais você acha que as crianças devam frequentar uma **creche**:

- () para seus pais poderem trabalhar
- () para terem uma complementação educacional que a família não pode dar
- () para serem alimentadas e cuidadas
- () para se prepararem para o ingresso no 1º grau
- () para se socializarem (terem contato com outras crianças)
- () para brincar
- () para serem educadas e cuidadas
- () Outro. Qual? _____

71) Enumere, por ordem de importância (1 para o mais importante e 8 para o menos), os motivos pelos quais você acha que as crianças devam frequentar uma **pré-escola**:

- () para seus pais poderem trabalhar
- () para terem uma complementação educacional que a família não pode dar
- () para serem alimentadas e cuidadas
- () para se prepararem para o ingresso no 1º grau
- () para se socializarem (terem contato com outras crianças)
- () para brincar
- () para serem educadas e cuidadas
- () Outro. Qual? _____

72) Como você conceituaria infância? _____

73) Se você quiser fornecer outras informações ou fazer algum comentário, utilize esse espaço:

74) Se quiser, identifique-se: _____

Obrigada pela sua atenção

Telma Guadagnini

Março/ 1997

P1	Sexo					Total Sars	Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste			
Feminino	30	4	26	10		70	100
Masculino	0	0	0	0		0	0
Total	30	4	26	10		70	100

P2	Média de Idade				Total Sars
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	
Média	33,95296298	38,25	34,65384615	34,9	35,4417025
Não Resp	3	0	0	0	

P3	Estado Civil				Total Sars	Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste		
Solteira	8	0	3	3	14	20
Casada	22	4	21	5	52	74.3
Separada	0	0	1	2	3	4.3
Viúva	0	0	0	0	0	0
Divorciada	0	0	1	0	1	1.4
Total	30	4	26	10	70	100

P4	Número de filhos - média					Total	%
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
Um	3	2	9	1	15	21,4	
Dois	9	2	9	4	24	34,3	
Três	5	0	2	0	7	10	
Nenhum	13	0	6	5	24	34,3	
						100	

P5	Tipo de Moradia					
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total %
Própria	16	1	19	8	44	62,9
Alugada	5	1	4	2	12	17,1
Cedida	6	2	2	0	10	14,3
Não Resp.	3	0	1	0	4	5,7
Total	30	4	26	10	70	100

P6	Renda Mensal da Família					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	
até 1 salário mínimo	0	0	0	0	0	0
de 1 a 3 salários mín.	0	0	0	0	0	0
de 3 a 5 salários mín.	0	0	1	0	1	1,4
de 5 a 7 salários mín.	2	0	1	1	4	5,7
de 7 a 9 salários mín.	3	0	2	2	7	10
de 9 a 12 salários mín	3	1	0	1	5	7,2
de 12 a 15 sal. mín.	5	0	5	1	11	15,7
de 15 a 18 sal. mín.	3	2	3	1	9	12,9
de 18 a 25 sal. mín.	7	1	4	3	15	21,4
mais de 25 sal. mín.	6	0	10	1	17	24,3
Não Respondeu	1	0	0	0	1	1,4
Total	30	4	26	10	70	100

P7	Participação na vida econômica da família					
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total %
Único resp. pelo sustento da família	0	0	3	4	7	10
Colabora com o sustento da família	27	4	23	6	60	85.7
Não colabora, seu salário é p/ gastos pes.	3	0	0	0	3	4.3
Não colabora e recebe ajuda financ. da família	0	0	0	0	0	0
Total	30	4	26	10	70	100

P8	Situação do cônjuge no trabalho						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
Socio/dono empresa comercial/industrial	1	1	4	0	6		8,6
Trabalha por conta própria	9	0	5	0	14		20
Funcionário empresa indúst./comerc./bancár.	9	2	8	3	22		30
Funcionário Público	3	1	3	1	8		11,4
Desempregado	0	0	0	0	0		0
Aposentado	0	0	0	0	0		0
Outro: Acessor Parlamentar	1	0	1	0	2		2,9
Outro: Professor de escola particular	0	0	0	1	1		1,4
Solteiras/ Separadas / Divorciadas	7	0	5	5	17		25,7
Total	30	4	26	10	70		100

P9	Nível de instrução do cônjuge					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	
Não frequentou a escola	0	0	0	0	0	0
Primário Incompleto	1	0	0	0	1	1.4
Primário completo	0	1	0	0	1	1.4
Ginásio Incompleto	1	0	0	0	1	1.4
Ginásio completo	2	0	2	0	4	5.7
Colegial Incompleto	3	0	0	0	3	4.3
Colegial completo	1	2	3	1	7	10
Superior Incompleto	1	1	4	1	7	10
Superior completo	10	0	5	2	17	24.4
Pós-Graduado	3	0	7	1	11	15.7
Solteiras/Separadas/Divorciadas	0	0	5	5	10	25.7
Não Respondeu	8	0	0	0	8	9
Total	30	4	26	10	70	100

P10	Atividades que mais participa fora do trabalho					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	
Artísticas e culturais	11	0	10	5	26	37,1
Religiosas	10	3	5	4	22	31,4
Político-partidárias	0	0	0	0	0	0
Esportivas	4	0	4	0	8	11,4
Nenhuma	2	1	5	1	9	12,9
Outra: domésticas	1	0	2	0	3	4,3
Não Respondeu	2	0	0	0	2	2,9
Total	30	4	26	10	70	100

P11	Atividade que ocupa mais tempo						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
T.V.	5	1	7	0	13		18,6
Teatro	0	0	0	0	0		0
Cinema	3	0	2	0	5		7,1
Música	4	1	4	2	11		15,8
Esportes ou dança	3	0	0	1	4		5,7
Artesanatos/ artes plásticas	2	1	1	1	5		7,1
Leitura	9	1	9	5	24		34,3
Nenhuma	1	0	1	0	2		2,9
Outra: cuidar casa/filhos	2	0	2	1	5		7,1
Não Respondeu	1	0	0	0	1		1,4
Total	30	4	26	10	70		100

P12	Frequência de leitura						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total %	
1 hora por semana	4	2	0	0	6	8,6	
2 horas por semana	6	0	5	2	13	18,6	
3 horas por semana	1	1	5	3	10	14,3	
4 horas por semana	9	1	9	1	20	28,6	
menos de 1 hora por semana	0	0	2	1	3	4,3	
mais de 4 horas por semana	5	0	4	3	12	17,1	
Não respondeu	2	0	0	0	2	2,9	
Não costuma ler	3	0	1	0	4	5,7	
Total	30	4	26	10	70	100	

P13	O que mais gosta de ler					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	
Romances ou contos	11	1	9	3	24	34,3
Biografias	0	0	3	0	3	4,3
Crônicas	0	0	3	0	3	4,3
Manuais didáticos	4	1	0	4	9	12,8
Policiais ou terror	1	0	1	0	2	2,9
Poesia	0	1	1	0	2	2,9
Livros de Pedagogia	7	1	5	1	14	20
Outro: religiosos/Bíblia	1	0	1	0	2	2,9
Outro: esotéricos	0	0	1	0	1	1,4
Outro: Jornais e revistas	4	0	1	0	5	7,1
Outro: Todos acima	0	0	0	1	1	1,4
Outro: livros sí relacionamentos	0	0	0	1	1	1,4
Não respondeu	2	0	1	0	3	4,3
Total	30	4	26	10	70	100

P14	Tipo de revista que mais lê						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
Quadrinhos	1	0	2	0	3		4.3
Femininas (Claudia, Nova, etc.)	9	0	12	3	24		34.3
Esportivas	0	0	0	0	0		0
Científicas (Super Interessante)	3	0	2	3	8		11.4
Educação (Nova Escola, etc)	9	3	7	4	23		32.9
Fotonovelas ou novelas	1	0	0	0	1		1.4
Adolescentes (Capricho, etc.)	0	0	0	0	0		0
Eróticas	0	0	0	0	0		0
Outro: Veja/ Exame	4	1	1	0	6		8.6
Outro: Artesanato: Fapa Fácil	1	0	0	0	1		1.4
Outro: Revistas americanas	1	0	0	0	1		1.4
Nenhum tipo	0	0	2	0	2		2.9
Não Respondeu	1	0	0	0	1		1.4
Total	30	4	26	10	70		100

P15	Frequência que lê jornal						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
Diariamente	15	3	17	4	39		55,7
Ocasionalmente	9	1	3	4	17		24,3
1 vez por semana	5	0	5	2	12		17,1
Não lê	1	0	1	0	2		2,9
Total	30	4	26	10	70		100

P16	Domínio em Língua Estrangeira					Total %
	Sar Norte	Sar Sstl	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	
Inglês	7	0	5	2	14	20
Francês	0	0	0	0	0	0
Espanhol	1	0	0	0	1	1.4
Italiano	0	0	0	0	0	0
Alemão	0	0	0	0	0	0
Inglês/Francês/Esp.	1	0	0	0	1	1.4
Inglês/ Espanhol	1	0	1	0	2	2.9
Outra	0	0	0	0	0	0
Nenhuma	20	4	20	8	52	74.3
Total	30	4	26	10	70	100

P17	Acesso a microcomputador					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	
Em casa	7	1	11	3	22	31,5
No trabalho	3	0	0	0	3	4,3
Na casa de amigos	3	0	1	1	5	7,2
Na Universidade	0	0	1	0	1	1,4
Casa/ trabalho	2	0	2	0	4	5,7
Casa/ Universidade	0	0	1	0	1	1,4
Casa/trab/amigos	1	0	0	0	1	1,4
Não tem acesso	13	3	10	6	32	45,7
Não respondeu	1	0	0	0	1	1,4
Total	30	4	26	10	70	100

P18		Acesso à Internet					Total Sars	Total %
		Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste			
Sim		1	1	3	1	6		8,6
Não		26	3	22	9	60		85,7
Não sabe o que é		0	0	0	0	0		0
Não respondeu		3	0	1	0	4		5,7
Total		30	4	26	10	70		100

P19	Para qual fim mais utiliza o computador e / ou a Internet								
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total %	Dos que utilizam %		
Trabalhos escolares	8	1	6	2	17	24,3	50		
Jogos e diversão	3	0	1	0	4	5,7	11,8		
Conhecer novas pessoas	1	0	0	0	1	1,4	2,9		
Preparação de aulas / relatórios	1	0	8	0	9	12,9	26,8		
Procura por material p/ prática pedagógica	1	0	0	1	2	2,9	5,9		
Não utiliza para nenhuma atividade	3	0	2	1	6	8,6	0		
Outro: relatórios de outro emprego	1	0	0	0	1	1,4	2,9		
Não respondeu	12	3	9	6	30	42,8	0		
Total	30	4	26	10	70	100	100		

P20	Grau de escolaridade					Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total %
2º grau incompleto					0	0	0	0	0	0	0
2º grau completo					3	1	5	0	0	9	12,8
3º grau incompleto					7	0	5	2	2	14	20
3º grau completo					13	3	15	7	7	38	54,3
mestrado incompleto					1	0	1	0	0	2	2,9
mestrado completo					0	0	0	0	0	0	0
Outro: Especialização					1	0	0	0	0	1	1,4
Outro: Licenciatura curta					1	0	0	0	0	1	1,4
Outro: Magistério					1	0	0	0	0	1	1,4
Outro: Superior					2	0	0	0	0	2	2,9
Outro: Pós-Graduação (não específica)					1	0	0	1	1	2	2,9
Total					30	4	26	10	10	70	100

P21	Formação em 3º grau					Total Sars	Total %	Dos que cursaram %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste				
Pedagogia	16	1	16	6	39	59,1		
Professor de pré-escola	0	1	0	0	1	1,4		
Magistério - não específica	0	0	0	1	1	1,4		
Educação Física	2	0	0	0	2	2,9		
Biologia/Pedagogia	0	0	1	0	1	1,4		
Ciências Contábeis	0	0	1	0	1	1,4		
Letras	1	0	0	0	1	1,4		
Pedagogia/Psicologia	0	0	0	1	1	1,4		
Educação Artística/Desenho	0	0	0	1	1	1,4		
Pedagogia/Ciências	0	0	0	1	1	1,4		
Biologia/Educação Física	0	1	0	0	1	1,4		
Administração de Empresas	1	0	0	0	1	1,4		
Pedagogia/Ed Artística	3	0	2	0	5	7,2		
Letras/Pedagogia	4	0	1	0	5	7,2		
Não Respondido	3	1	6	0	10	12,9		
Não Cursou	30	4	26	10	70	100		
Total								

Escola em que cursou o Magistério de 2º grau							Total %	Dos que cursaram %
Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sar	Total			
Carlos Gomes - Campinas	8	1	0	0	9	27,8	27,8	
Jardil Godia - Campinas	1	0	0	0	1	1,4	1,4	
Nossa Senhora da Consolidação ??	1	0	0	0	1	1,4	1,4	
Culto à Glória - Campinas	2	0	0	0	2	2,8	2,8	
Santa Doroteia - Pouso Alegre	2	0	0	0	2	2,8	2,8	
Carlos Lencastre - Campinas	1	0	0	0	1	4,3	4,6	
Imaculada Conceição - Campinas	1	0	0	0	1	1,4	1,4	
Artífice de Pratas - Campinas	6	0	3	0	9	17,2	18,2	
Ave Maria - Campinas	3	1	0	0	4	4,3	4,6	
Hildebrando Siguelira - Campinas	1	1	0	0	2	2,8	3	
José Maria Matosinho - Campinas	1	0	0	0	1	1,4	1,4	
Adalberto Nascimento - Campinas	1	0	1	0	2	2,8	3	
Alcides Campineira - Campinas	1	0	0	1	2	2,8	3	
São Luiz - Glaxupol - MG	0	0	1	0	1	1,4	1,4	
Dr. Tomás Alves - Soliz	0	0	1	0	1	1,4	1,4	
Palcozo Gomide - Itapetininga	0	0	1	0	1	1,4	1,4	
Sagrado Coração de Jesus - Campinas	0	0	1	0	1	1,4	1,4	
Sagrado Coração de Jesus - Almeida - MG	0	0	1	0	1	1,4	1,4	
Erc. Normal São José - Ribeirão Preto	0	0	1	0	1	1,4	1,4	
Joabum Ribeiro - Rio Claro	0	0	1	0	1	1,4	1,4	
Nossa Senhora do Amparo - Amparo - SP	0	0	1	0	1	1,4	1,4	
Monseñor Quindia - Araras - SP	0	0	1	0	1	1,4	1,4	
Sem nome - Rolândia	0	0	0	1	1	1,4	1,4	
Não Respondet	2	1	0	0	3	4,3	4,6	
Não cursou	2	0	0	0	2	5,6	0	
Total	30	4	26	10	70	100	100	

P23	Ano de Conclusão do Curso de Magistério de 2º grau						Total Srs	Total %	Dos que cursaram %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Srs	Total %	Dos que cursaram %		
de 1950 a 1964	1	0	1	0	2	2,0	3		
de 1965 a 1969	1	0	2	0	3	4,3	4,5		
de 1970 a 1974	3	1	1	0	5	7,1	7,8		
de 1975 a 1979	1	2	2	1	6	8,5	9		
de 1980 a 1984	4	1	6	2	13	18,6	19,7		
de 1985 a 1989	14	0	11	5	30	42,9	35,5		
de 1990 a 1994	2	0	0	2	4	5,7	6		
de 1995 a 1998	1	0	0	0	1	1,4	1,5		
Não Cursou	2	0	2	0	4	5,7	6		
Não Respondeu	1	0	1	0	2	2,9	3		
Total	30	4	26	10	70	100	100		

P24	Como classifica o curso de Magistério de 2º grau para sua formação profissional							Total	eg	Dos que cursaram
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars					
Muito importante	12	1	8	5	26		37,2	33,4		
Importante	12	3	8	4	27		38,6	43,9		
Pouco importante	4	0	3	1	8		11,1	18,7		
Não foi importante	0	0	1	0	1		1,4	1,5		
Não cursei	2	0	2	0	4		5,7	0		
Não Respondi	0	0	1	0	1		1,4	1,5		
Total	30	4	26	10	70		100	100		

P25	Tipo de estabelecimento em que cursou o Magistério de 2º grau					Total	%	Dos que cursaram
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars			
Tudo em escola pública	18	2	16	3	39	58	58,7	58
Tudo em escola particular	2	2	4	2	10	18	14,3	18,2
Parte em escola pública e parte em escola particular	6	0	4	5	17	24	24,3	25,8
Não Respondeu	0	0	0	0	0	0	0	0
Não Cursou	2	0	2	0	4	4	5,7	4
Total	30	4	28	10	70	100	100	100

P26	Período que cursou o Magistério de 2º grau						Total Sars	Total %	Dos que cursaram
	Sar Norte		Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste				
Diurno	17	3	1	5	43	69	61.4	35.2	
Noturno	3	1	3	2	9	15	12.9	13.6	
Parte diurno e parte noturno	8	0	4	2	14	24	20	21.3	
Não Cursou	2	0	0	0	4	6	5.7	0	
Não Respondeu	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total	30	4	26	10	70	100	100		

P27	Instituição em que cursou Pedagogia - 3º grau					Total	Total %	Dos que cursaram %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Totbl			
FAR - Ouro Fino	3	1	1	2	6	8,6	13	8,6
ASMEC - Ouro Fino - MG	0	0	1	1	2	2,9	4,3	2,9
São Francisco - Bragança Paulista	0	0	1	0	1	1,4	2,3	1,4
Fac. Ciências e Letras Plínio Augusto Amaral - Amparo	4	0	2	0	6	11,5	17,3	11,5
Universidade de Marília - Marília	1	0	0	0	1	1,4	2,3	1,4
Antonio Augusto Reis Neves - Barretos	1	0	0	0	1	1,4	2,3	1,4
Sem nome - Itapetininga	1	0	0	0	1	1,4	2,3	1,4
UNICAMP - Campinas	2	0	2	0	4	5,7	8,7	5,7
PUCAMP - Campinas	6	0	1	4	11	30	45,7	30
Não cursou	12	3	8	1	24	54,3	100	54,3
Não respondeu	1	0	0	0	1	1,4	2,3	1,4
Total	30	4	26	10	70	100	100	100

P28	Ano de conclusão do Curso de Pedagogia - 3º grau						Total %	Dos que cursaram %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars			
de 1960 a 1964	0	0	0	0	0	0	0	0
de 1965 a 1969	0	0	0	0	0	0	0	0
de 1970 a 1974	0	0	1	0	1	1,4	1,4	2,2
de 1975 a 1978	2	0	0	1	3	4,3	4,3	6,8
de 1980 a 1984	1	0	2	1	4	5,7	5,7	8,7
de 1985 a 1989	1	1	4	3	12	17,2	17,2	26
de 1990 a 1994	5	0	7	1	13	18,6	18,6	29,3
de 1995 a 1996	6	0	2	1	9	11,4	11,4	17,4
Em andamento	0	0	2	2	4	5,7	5,7	8,7
Não Respondeu	1	0	0	0	1	1,4	1,4	2,2
Não Cursou	12	3	5	1	24	34,3	34,3	52
Total	30	4	26	10	70	100	100	100

P29	Tipo de estabelecimento em que cursou Pedagogia - 3º grau							Total	Total Sais	Total %	Das que possuem %
	San Norte	San Sul	San Leste	San Oeste	San Sudeste	San Sudoeste	San Sul				
Todas as instituições	4	0	3	0	0	0	7	7	7.1	13.3	0
Todas as instituições particulares	12	1	25	0	0	0	38	37	55.9	80.4	0
Para ensino a distância	3	0	1	0	0	0	4	3	4.3	6.3	0
Para ensino a distância particular	12	2	2	1	0	0	17	24	34.2	40	0
Não respondeu	0	0	1	0	0	0	1	1	1.4	2.1	0
Total	30	4	28	10	0	0	70	70	100	100	0

P30	Período em que cursou Pedagogia - 3º grau					Total %	Dos que cursaram %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
Diurno	3	0	5	1	9	12,7	23,3
Nocturno	9	1	12	5	27	38,6	58,3
Para diurno e parte noturno	4	0	1	3	8	11,4	17,4
Não cursou	12	3	8	1	24	34,3	0
Não Respondeu	0	0	0	0	0	0	0
Total	30	4	26	10	70	100	100

P31 Como classifica o curso de Pedagogia para a sua formação profissional							
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total %	Dos que cursaram %
Muito importante	6	0	12	6	24	34,3	30,3
Importante	6	1	4	1	14	20	30,4
Razoável	4	0	2	2	8	11,4	17,4
Não foi importante	0	0	0	0	0	0	0
Não cursei	12	3	6	1	24	34,3	0
Não respondeu	0	0	0	0	0	0	0
Total	30	4	26	10	70	100	100

P32	Já estudou no exterior					
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total %
Sim	1	0	0	0	1	1.4
Não	29	4	26	10	69	98.6
Total	30	4	26	10	70	100

P33 34 35	Somente uma das professoras já estudou no exterior
Canadá	União Inglesa para Estrangeiros
	Instituição Particular

P36	Estuda atualmente				Nível		Total Sars	Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste				
Não	25	3	23	7	58	82,9		
3º grau	0	1	2	2	5	7,2		
Mestrado	1	0	0	0	1	1,4		
Doutorado	0	0	0	0	0	0		
Especialização - pós	1	0	0	0	1	1,4		
Grupo de Estudos	2	0	0	0	2	2,9		
Habilitação nível 3º grau	0	0	0	1	1	1,4		
Curso de Extensão	0	0	1	0	1	1,4		
Cursinho Pré-Vestibular	1	0	0	0	1	1,4		
Total	30	4	26	10	70	100		

P37	O que estuda atualmente	Curso - Período - Previsão para conclusão					Total Srs	Total %
		Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Sar Srs		
	Administração - FAF - Ouro Fino - noturno - julho/87	0	1	0	0	1	1,4	
	Espec. Educação Especial-PUCC-Integral-1997	1	0	0	0	1	1,4	
	Mestrado Distrital - Faculdade São Luiz - Diurno - 7	1	0	0	0	1	1,4	
	Guilherme Prof. Jacob - diurno - Dezembro/1997	1	0	0	0	1	1,4	
	Pedagogia - PUCAMP - noturno - 2000	0	0	1	0	1	1,4	
	Pedagogia - UNICAMP - noturno - julho/ 1998	0	0	1	0	1	1,4	
	Curso Extensão PROEPRE Unicamp - diurno - 1997	0	0	0	0	0	0	
	Administração - Fac. Pinho Azeite - noturno - 1998	0	0	0	1	1	1,4	
	Pedagogia - PUCAMP - noturno - 1997	0	0	0	1	1	1,4	
	Pedagogia - FAF - Ouro Fino - diurno - julho/97	0	0	0	0	0	0	
	Não respondeu	20	3	23	7	53	89,1	
	Não estuda atualmente	30	4	26	10	70	100	
	Total	30	4	26	10	70	100	

P38	Habilitação em pré-escola - Nível					Nível		Total Sats	Total %
	Sar Norte		Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste				
Não	0	0	0	0	1	1	1	1,4	
Magistério - 2º grau	19	2	3	15	8	44	62,9		
Pedagogia - 3º grau	3	0	0	3	1	7	10		
Licenciatura curta	2	1	1	2	0	6	7,1		
Curso de Extensão	1	0	0	0	0	1	1,4		
Especialização - Escola Normal	3	1	1	6	0	10	14,3		
Não Respondido	2	0	0	0	0	2	2,9		
Total	30	4	4	26	10	70	100		

P39	Cargo atual					Total Sars					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total	
Professor I	9	1	10	2	22	9	1	10	2	22	37,7
Professor II	12	2	0	1	15	12	2	0	1	15	25,0
Professor III	13	1	15	7	36	13	1	15	7	36	59,3
Professor IV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Professor V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Não Respondiu	2	0	1	0	3	2	0	1	0	3	4,3
Total	30	4	26	10	70	30	4	26	10	70	100

P40	Situação funcional						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
Eletivo concluído	15	4	20	7	46		65,7
Eletivo por tempo de serviço	0	0	0	0	0		0
Contratado temporário	15	0	5	3	23		32,9
Estável	0	0	1	0	1		1,4
Outro	0	0	0	0	0		0
Não Respondes	0	0	0	0	0		0
Total	30	4	26	10	70		100

P41	Tempo alocado na escola					
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sar	Total %
Menos de 6 meses	13	0	8	5	27	38,6
de 6 meses a 1 ano	2	0	1	0	3	4,3
de 1 ano a 2 anos	4	0	1	0	5	7,1
de 2 anos a 4 anos	3	0	2	3	8	11,4
de 4 anos a 6 anos	3	1	8	2	14	20
de 6 anos a 10 anos	2	1	3	0	6	8,6
Mais de 10 anos	3	1	2	0	6	8,6
Não Respondem	0	1	0	0	1	1,4
Total	30	4	26	10	70	100

P42	Tempo de trabalho na Prefeitura Municipal de Campinas					Total
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total
Menos de 6 meses	3	0	1	1	5	7,1
de 6 meses a 1 ano	6	0	0	1	7	10
de 1 ano a 2 anos	0	0	0	0	0	0
de 2 anos a 4 anos	1	0	2	0	3	4,3
de 4 anos a 8 anos	10	0	10	5	25	35,7
de 8 anos a 10 anos	5	1	6	2	14	20
Mais de 10 anos	5	3	7	1	16	22,9
Não Respondeu	0	0	0	0	0	0
Total	30	4	26	10	70	100

P43 Já teve emprego anterior que não seja de professor - Durante quanto tempo							Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
Não	11	3	14	2	30		42,9
Monitora	0	1	0	1	2		2,9
Operadora de Circuito Integrado	1	0	0	0	1		1,4
Desenhista	1	0	0	0	1		1,4
Cargo Administrativo/ Escritório	4	0	4	3	11		15,6
Secretária	5	0	3	1	9		12,9
Vendedora	3	0	0	1	4		5,7
Balconista	2	0	0	0	2		2,9
Balharina	1	0	0	0	1		1,4
Bancária	1	0	2	0	3		4,3
Operária - produção fabril	0	0	1	0	1		1,4
Telefonista	0	0	1	0	1		1,4
Orientadora Educacional	0	0	0	1	1		1,4
Dirutora de Escola	0	0	0	1	1		1,4
Proprietária de escola infantil	0	0	1	0	1		1,4
Não Respondeu	1	0	0	0	1		1,4
Total	30	4	26	10	70		100

P44	Tem atualmente outro tipo de atividade de trabalho - Qual					
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Surs	Total %
Não	24	4	20	3	50	30
Monitoria Programa Eureka	1	0	0	0	1	1,4
Outra de loja - fins de semana	0	0	0	1	1	1,4
Monitoria formação professores	0	0	0	1	1	1,4
Propriedade de loja de roupas	1	0	0	0	1	1,4
Coord. Pedag. Escola particular	1	0	1	0	2	2,9
Não Respondeu	3	0	2	0	5	7,3
Vende doces caseiros	0	0	1	0	1	1,4
Professor III - 2º grau	0	0	1	0	1	1,4
Coordenador FUMED	0	0	1	0	1	1,4
Total	30	4	26	10	70	100

P46	Tempo que trabalha c/ essa faixa etária						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sar	Total %	
Menos de 6 meses	13	0	8	4	25	12,8	
de 6 meses a 1 ano	4	0	3	0	7	3,5	
de 1 ano a 2 anos	5	1	2	1	9	4,5	
de 2 anos a 4 anos	1	1	6	1	9	4,5	
de 4 anos a 6 anos	3	1	3	2	9	4,5	
de 6 anos a 10 anos	1	0	2	1	4	2,0	
Mais de 10 anos	3	1	3	1	8	4,0	
Não Respondeu	0	0	1	0	1	0,5	
Total	30	4	26	10	70	35,0	100

P47	Principal motivo de opção por trabalhar com essa faixa etária						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sar		
Tem experiência com crianças dessa idade	6	1	3	3	13		18,6
Gosta de crianças dessa idade	14	1	12	4	31		44,3
Sua formação é voltada para crianças dessa idade	7	2	1	1	11		15,1
É a única turma disponível	1	0	6	1	8		10,9
Está esperando vaga no ensino de 1º grau	0	0	1	1	2		2,7
Outro para adquirir experiência de idade (B1 e B2)	0	0	1	0	1		1,4
Outro para acompanhar a mesma turma do ano passado	0	0	1	0	1		1,4
Não respondeu	0	0	1	0	1		1,4
Total	30	4	26	10	70		100

P48	Jornada de trabalho					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total %
Minuta	3	0	2	7	9	12,5
Completada	12	3	10	7	41	58,3
Parcial	4	0	3	0	7	10
Integral	1	1	0	1	3	4,3
26 horas	4	0	1	0	5	7,1
Não Respondido	4	0	1	0	5	7,1
Total	30	4	26	10	70	100

P49	Principal motivo que influenciou a escolha da profissão					Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sbrs	Total %
Influência da família						2	1	2	2	7	16
Adequação às aptidões pessoais						14	2	14	4	34	48,6
Resultado de teste vocacional						0	0	0	0	0	0
Influência de algum professor						1	0	0	1	2	2,9
Única formação que me foi acessível						1	0	0	0	1	1,4
Prestígio social da profissão						0	0	0	0	0	0
Mercado de trabalho						0	0	0	0	0	0
Possibilidade de poder contribuir p/ a sociedade						1	0	2	1	4	5,7
Ganho salarial						0	0	0	0	0	0
Realização pessoal						10	1	8	2	21	30
Outro: possibilidade de trabalhar só 1/2 período						1	0	0	0	1	1,4
Não Respondeu						0	0	0	0	0	0
Total						30	4	26	10	70	100

P50	Grau de satisfação em relação à profissão escolhida					
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total %
Muito satisfeito	7	1	4	3	15	21,5
Satisfeito	19	3	12	8	40	57,1
Insatisfeito	4	0	10	1	15	21,4
Muito insatisfeito	0	0	0	0	0	0
Não respondeu	0	0	0	0	0	0
Total	30	4	26	10	70	100

P51 a	Principal motivo para a opção de resposta da P-50 - Muito satisfeitos e satisfeitos					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	
Relacionamento com os profissionais	6	1	7	4	18	32,7
Relacionamento com os pais/das crianças	0	0	1	0	1	1,8
Salário	3	0	1	0	4	7,3
Número crianças / professor	4	0	0	0	4	7,3
Administração atual da P.M.C.	0	0	0	0	0	0
Relacionamento com a Direção	0	0	0	0	0	0
Material para trabalhar	2	0	0	0	2	3,6
Horas Trabalhadas	3	1	2	0	6	10,9
Outro: prazer de trabalhar/ tudo	0	0	2	1	3	5,5
Outro: relacionamento com as crianças	3	0	2	3	8	14,5
Outro: realização pessoal	2	0	0	1	3	5,5
Outro: Poder contribuir com a educação	1	0	0	0	1	1,8
Não Respondeu	2	2	1	0	5	9,1
Total	26	4	16	9	55	100

P51 b	Principal motivo para a opção de resposta da P-50 - Insatisfeitos e Muito insatisfeitos						Total	Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste		Total	Total %	
Relacionamento com os profissionais	0	0	0	0		0	0	
Relacionamento com os pais das crianças	0	0	6	0		6	0	
Salário	2	0	7	1		10	86.7	
Número crianças / professor	1	0	3	0		4	26.7	
Administração atual da P.M.O.	0	0	0	0		0	0	
Relacionamento com a Direção	0	0	0	0		0	0	
Materiais para trabalhar	0	0	0	0		0	0	
Horas Trabalhadas	0	0	0	0		0	0	
Outro	1	0	0	0		1	6.6	
Todas acima	0	0	0	0		0	0	
Não Respondeu	4	0	10	1		15	100	
Total								

P52	Principal motivo pelo qual optou por trabalhar na Prefeitura Municipal de Campinas						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
Querem maiores salários que o Estado	17	2	8	5	32		45,6
Opção pela escola pública em função de cliente	2	1	5	1	9		12,5
Não conseguiu vaga na rede particular	0	0	0	0	0		0
Oportunidade de trabalhar próximo à sua residência	0	0	1	0	1		1,4
Para prestar um serviço social	1	0	3	0	4		5,7
Para ter estabilidade de emprego	9	1	6	1	17		24,3
Outro: liberdade desenvolver o trabalho	1	0	0	0	1		1,4
Outro: melhor estrutura que o Estado	0	0	1	0	1		1,4
Outro: porque passou no concurso e foi chamada	0	0	2	3	5		6,9
Outro: por preferir o trabalho crianças de 0 a 6 anos	0	0	0	1	1		1,4
Não Respondeu	0	0	0	0	0		0
Total	30	4	26	10	70		100

P53	Descrição das funções - tipos de descrição					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	
Aspectos burocráticos	5	3	3	2	13	18,6
Aspectos educacionais	12	0	14	5	31	44,2
Não Respondeu	13	1	9	3	26	37,2
Total	30	4	26	10	70	100

P54	Qual a principal diferença entre o monitor e o professor de educação infantil, na opinião do professor					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sar	
O monitor tem um trabalho assistencial e o professor educacional	9	2	3	3	17	33,0
O monitor passa mais tempo com a criança que o professor	3	1	1	1	6	9,1
Eles tem uma formação escolar diferenciada	3	1	0	6	10	19,1
Eles tem uma formação pessoal / familiar diferenciada	1	0	0	0	2	2,9
Salários e carga horária diferentes	7	0	1	0	8	16,4
Outra: nenhuma, pois muitos monitores cursam 3º grau	2	0	0	0	2	2,9
Outra: monitor auxilia o professor	1	0	0	0	1	1,4
Outra: não sabe/ não trabalha com monitor	2	0	0	0	2	2,9
Outra: são iguais - não há diferença	1	0	0	0	1	1,4
Outra: monitor sente-se inferiorizado frente ao professor	0	0	1	0	1	1,4
Não Respondeu	1	0	0	0	1	1,4
Total	30	4	26	10	70	100

P55	Principal característica geralmente observada nas crianças com as quais convive no cotidiano profissional						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
São Inútuvas	2	0	3	1	6	1	17,1
São carinhosas	0	1	3	2	6	1	15,7
São autônomas	1	1	3	1	6	1	8,6
São muito ativas	15	2	7	4	28	2	40
São desobedientes	0	0	0	0	0	0	0
São agressivas	2	0	6	1	9	0	12,9
São tímidas/ retraídas	0	0	0	0	0	0	0
Ferni atrazos no desenvolvimento	0	0	0	0	0	0	0
São inteligentes	2	0	3	0	5	3	7,1
Outras crianças de todos os tipos	2	0	0	0	2	2	2,9
Outras: bobas/ não tem limites	0	0	1	1	2	1	2,9
Outras: corações	0	0	1	0	1	1	1,4
Outras: impacientes	0	0	1	0	1	1	1,4
Não Respondem	0	0	0	0	0	0	0
Total	30	4	26	10	70		100

P56	Principal característica geralmente observada nos pais/ parentes das crianças						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sar		
São implacantes/ gostam de reclamar à toa	1	0	0	0	1		1.4
São gentis	5	1	5	1	12		17.1
São preocupados com a saúde da criança	3	0	3	0	6		8.6
São interessados na educação da criança	10	3	2	5	20		28.6
São de uma cultura diferente da sua	0	0	5	1	6		8.6
Não se preocupam com a criança	3	0	5	0	8		11.5
São agressivos	0	0	1	0	1		1.4
Outro: todos os tipos	3	0	0	0	3		4.3
Outro: não se interessam pelo pedagógico	1	0	0	0	1		1.4
Outro: não os contego	1	0	0	0	1		1.4
Outro: são passivos/ não discutem w/ o filho	0	0	2	1	3		4.3
Outro: são carentes de afeto	0	0	1	0	1		1.4
Não Respondeu	1	0	2	2	5		7.1
Total	30	4	26	10	70		100

P57						
Relacionamento profissional com os outros profissionais com os quais trabalha						
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total %
Ótimo	9	4	11	2	26	37,2
Bom	20	0	14	6	40	57,1
Razoável	0	0	1	2	3	4,3
Ruim	1	0	0	0	1	1,4
Péssimo	0	0	0	0	0	0
Não Respondeu	0	0	0	0	0	0
Total	30	4	26	10	70	100

P57	Justificativas às respostas "ótimo" e "bom", quanto ao relacionamento com os outros profissionais	Sar					Total Sars	Total %
		Norte	Sul	Leste	Oeste			
	Bom relacionamento pessoal/pouco profissional	1	0	0	0		1	1.5
	Ambiente agradável, relacionamento razoável	0	0	4	0		4	6.1
	Há muita rotatividade de funcionários	0	0	0	1		1	1.5
	Está há pouco tempo na unidade/escola	4	0	1	1		6	9.1
	Procura manter um bom relacionamento	6	0	6	2		13	19.7
	Procura respeitar as diferenças/individualidades	1	0	1	1		3	4.5
	Gostaria que fosse melhor	1	0	0	0		1	1.5
	Relacionamento entre todos é ótimo	3	1	0	1		5	7.6
	Existe colaboração de todos/ trabalho conjunto	5	2	3	1		11	16.7
	Outros funcionários são atenciosos	1	0	0	0		1	1.5
	não justificou	8	4	10	1		20	30.3
Total		29	4	25	8		66	100

P57	Justificativas às respostas "razoável", "ruim" e "péssimo", quanto ao relacionamento com os outros profissionais	Sar					Total Sars	Total %
		Norte	Sul	Leste	Oeste			
	Não existe projeto pedagógico: cada um faz o que quer	1	0	0	0		1	25
	Sem comentários	0	0	1	0		1	25
	Está há pouco tempo na escola/ em adaptação	0	0	0	1		1	25
	Cada diretor tem uma corrente pedagógica diferente	0	0	0	1		1	25
	Total	1	0	1	2		4	100

P58	Principal impedilho para seu aprimoramento profissional						Total
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sar	Total %	
Falta de oportunidades no período incluído	7	0	2	1	5	7	17
Falta de oportunidades sem custo financeiro	7	1	2	3	13	13	16
Não tem acesso a nenhum tipo de oportunidade	9	0	1	0	1	1	1
Falta de tempo	13	2	9	3	26	37	37
A Secr. Municipal de Educação não dá Incentivos	2	0	2	0	4	4	5
Outro: não tem com quem debater os filhos	1	0	0	0	1	1	1
Outro: falta de incentivo próprio/ investe sem retorno	1	0	1	0	2	2	2
Nenhuma Não Respondeu	5	1	0	3	16	16	25
Total	30	4	26	10	70	70	100

p59	Disciplinas que os professores gostariam de continuar estudando (classificadas por ordem de importância)						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
História da Educação	5	1	3	7	11	14	19
Psicologia da Educação	31	12	8	4	3	0	3
Fundamentos educ. infantil	22	9	7	11	5	4	3
Didática Geral	9	2	9	13	9	8	11
Didática do pré-escolar	26	15	11	2	0	2	3
Filosofia da Educação	5	4	4	4	15	12	17
Outra: Línguas estrangeiras	1	0	0	0	0	0	0
Outra: Informática na educação	0	0	0	2	0	1	0
Outra: Distúrbios Aprendizagem	0	0	0	0	0	0	1
Outra: Jogos e Brincadeiras	1	0	0	0	0	0	0
Outra: Educação Física	0	1	0	0	0	0	0
Outra: Português	0	0	0	0	0	0	1
Outra: Educação Especial	1	0	0	0	0	0	0

P60	Participação em atividades de "reciclagem" profissional oferecidas pela S.M.E.						Total	%
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars			
Sim	21	4	3	8	36		80	
Não	9	0	23	2	34		20	
Não Respondeu	0	0	0	0	0		0	
Total	30	4	26	10	70		100	

P61	Quanto tempo faz que a última atividade de "reciclagem" oferecida pela S.M.E. ocorreu							Total %	Total Sars	Dos que participaram %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars					
Menos de 6 meses	13	0	0	5	24	34,3	42,9			
de 6 meses a 1 ano	4	4	9	1	18	25,7	32,1			
de 1 ano a 2 anos	3	0	4	1	8	11,4	14,3			
mais de 2 anos	1	0	4	1	6	8,6	10,7			
Não Respondeu	0	0	0	0	0	0	0			
Não Participou	9	0	3	2	14	20	0			
Total	30	4	26	10	70	100	100			

P62	O que espera das atividades de "reciclagem" oferecidas pela S.M.E.						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sar		
Novas ideias de educação	2	0	0	1	3		4,3
Oficinas práticas p/ serem desenvolvidas ol as crianças	15	1	11	6	33		47,2
Discussões sobre teoria e prática	6	0	4	2	12		17,1
Discussões sobre problemas enfrentados no cotidiano	0	3	9	0	12		17,1
Outro	0	0	0	0	0		0
Não respondeu	7	0	2	1	10		14,3
Total	30	4	26	10	70		100

P63	Como são as atividades de "reciclagem" oferecidas pela S.M.E. na opinião do professor						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
Muito adequadas	4	1	2	2	9		12,9
Adequadas	13	3	17	7	40		57,1
Pouco Adequadas	5	0	5	0	10		14,3
Não Responder	8	0	2	1	11		15,7
Total	30	4	26	10	70		100

Justificativas "muito adequadas" e "adequadas" quanto às atividades de reciclagem oferecidas pela S.M.E.							Total %
P63	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		Total %
Vão de encontro à realidade do dia-a-dia	3	1	6	1	10		20.4
Um pouco repetitivas	1	0	1	1	3		8.1
Algumas reciclagens não podem ser feitas	1	0	0	0	1		2
Precisam ser aprimoradas	2	0	0	0	2		4.1
Profissionais que ministram não são bons	0	0	2	0	2		4.1
Poderiam ser mais próximas à realidade	1	0	1	0	2		4.1
São de boa qualidade	2	0	1	1	4		8.2
Proporcionam trocas de experiências	2	0	0	0	2		4.1
Locais distantes/ muitos professores	0	1	0	0	1		2
Votadas para várias faixas etárias	0	0	1	0	1		2
Professoras precisam participar mais	0	0	2	0	2		4.1
Participa pouco	0	0	0	1	1		2
Temas podem ser escolhidos	0	0	1	1	2		4.1
Contribuem para aprimoramento profissional	1	1	1	2	5		10.2
Não justificou	4	1	4	2	11		22.5
Total	17	4	19	9	49		100

P63	Justificativas "pouco adequadas" e "inadequadas" quanto às atividades de reciclagem oferecidas pela S.M.E.						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
São repetitivas e incômodas	1	0	2	0	3		30
Professores são obrigados a ir	1	0	0	0	1		10
Não proporcionam nada de aproveitável	1	0	1	0	2		20
Não trazem nenhuma novidade	1	0	0	0	1		10
Não justificou	1	0	2	0	3		30
Total	5	0	5	0	10		100

P64	Como o professor considera os conteúdos das atividades de "reciclagem" oferecidas pela S.M.E.						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sar's		
Muito adequados	1	1	1	2	5		7,1
Adequados	18	2	20	7	44		62,9
Pouco adequados	5	0	3	0	8		11,4
Não Respondeu	9	1	2	1	13		18,6
Total	30	4	26	10	70		100

P64	Justificativas "adequados" e "muito adequados" quanto aos conteúdos das atividades de "reciclagem"						Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars		
Precisam ser aprimorados	3	0	3	1	7		4.3
Não trazem muitas novidades	0	0	1	0	1		2
São voltados p/ a realidade do dia-a-dia	2	2	3	0	7		14.3
Os professores que escolhem	2	0	0	0	2		4.1
Trabalham a multidisciplinaridade	1	0	0	0	1		2
Temas são interessantes	1	0	1	0	2		4.1
Falta tempo, espaço e material	1	0	0	0	1		2
Podem trabalhar mais com a prática	0	0	1	1	2		4.1
São voltados p/ as diversas faixas etárias	1	0	1	2	4		8.2
São bem preparados	0	1	1	0	2		4.1
Não justificou	6	0	10	8	20		40.8
Total	16	3	21	9	49		100

P64	Justificativas "pouco adequados" e "inadequados" quanto aos conteúdos das atividades de "reciclagem"					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	
Precisam ser aprimorados/revistos	2	0	0	0	2	37,5
Não acrescentam nada de novo	1	0	1	0	2	25
Não justificou	1	0	2	0	3	37,5
Total	5	0	3	0	8	100

p65	Com que frequência as atividades de "reciclagem" costumam ocorrer					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	
de 1 em 4 meses	8	0	1	1	8	11,6
de 6 em 8 meses	8	0	7	3	19	26,7
1 vez por ano	6	4	14	4	28	40
Menos de 1 vez por ano	0	0	0	0	0	0
Não teve conhecimento de nenhuma	1	0	1	2	4	5,7
Outro: não procura saber/não tem interesse	1	0	0	0	1	1,4
Outro: semanalmente de março a dezembro	1	0	0	0	1	1,4
Não Respondeu	7	0	3	0	10	14,3
Total	30	4	26	10	70	100

P68	Requisitos mínimos que o professor considera necessários para a formação do profissional de Educação Infantil					
	(Classificados por ordem de importância)					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Ter cursado mestrado 2º grau	36	11	8	3	0	2
Ter cursado Pedagogia	20	8	11	11	2	8
Ter habilitação em pré-escola	32	18	11	3	1	0
Conhecer as políticas de Educação Infantil	9	4	8	17	7	11
Ter mestrado na área	2	0	1	4	27	0
Outro: Experiência no domínio de classe	0	0	0	1	0	0
Outro: Ter experiência prática em Ed. Inf.	1	0	0	0	0	1
Outro: Participação em cursos e oficinas	0	1	0	0	2	1
Outro: Gostar de crianças	1	0	0	0	0	1
Outro: Trabalhar co amor	1	0	0	0	0	0
Outro: Vocação	0	1	0	0	0	0

P67	Principais dificuldades para o aprimoramento da qualidade do serviço oferecido (classificadas por ordem de importância)							
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Inadequação dos prédios	11	7	6	3	3	3	8	6
Turno de atendimento	4	3	5	6	3	3	0	14
Desinteresse dos pais	13	6	7	7	3	3	3	4
Desinteresse da Secretaria Mun. de Educação	14	5	3	3	1	10	6	6
Desinteresse dos profissionais	7	2	1	8	9	8	5	4
Relatividade dos profissionais	18	5	7	4	7		4	7
Falta de tempo dos profissionais	10	7	7	4	3	8	1	2
Outro: Baixo salário	1	1	0	0	0	0	0	0
Outro: Má formação do Diretor e profissionais	0	0	0	1	0	0	0	0
Outro: Nº grande de alunos por sala de aula	4	1	0	0	0	0	0	0

P69	Tempo semanal reservado para a preparação da prática pedagógica					
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	Total %
1 hora	0	0	2	0	2	2,9
2 horas	5	2	3	4	14	18,5
3 horas	4	1	4	2	11	14,7
4 horas	3	0	5	0	8	11,4
5 horas	5	1	7	1	14	20
Mais de 5 horas	11	0	4	3	18	23,7
Menos de 1 hora	0	0	0	0	0	0
Não reserva nenhum tempo	0	0	0	0	0	0
Outra, nunca calculou "faz isso no ônibus"	2	0	0	0	2	2,9
Não respondeu	0	0	2	0	2	2,9
Total	30	4	26	10	70	100

PT0	Itens pelos quais as crianças devem frequentar uma creche (classificados por ordem de importância)							
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Seus pais podem trabalhar	16	3	9	6	1	3	8	5
Devem completar educação que a família não pode dar	22	5	4	10	1	6	1	5
Devem alimentar e cuidar das	9	4	2	7	12	2	1	9
Se prepararem para o ingresso no 1º grau	10	1	6	2	5	4	2	9
Se socializarem (devem conviver com outras crianças)	37	10	6	6	0	1	1	7
Comer	6	9	2	4	0	8	2	3
Sejam educadas e cuidadas	18	9	4	3	0	9	9	3
Outro: assem assimulação e desenvolverem potencialidades	8	1	0	0	0	2	0	0
Culpa para que se elimine o efeito que tem a educação	0	0	0	1	0	0	0	0
Outro: seu desenvolvimento integral	1	0	0	0	0	0	0	0
Outro: Comentário: "Não sou a favor de creches" (?)	0	0	0	0	0	0	0	0

P71	Motivos pelos quais as crianças devem frequentar uma pré-escola (classificados por ordem de importância)										Para...
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	
seus pais poderem trabalhar	6	2	3	2	5	7	20				10
terem condições educacionais que a família não pode dar	21	8	9	7	5	5	0				1
serem alimentadas e cuidadas	6	0	0	5	7	18	8				8
se prepararem para o ingresso no 1º grau	26	5	13	6	2	2	2				2
se socializarem (terem contato com outras crianças)	38	9	7	3	1	0	0				1
crianças	9	12	8	5	13	3	1				9
serem educadas e cuidadas	13	7	3	11	7	3	3				10
Outro: seu desenvolvimento integral	1	0	0	0	0	0	0				0
Outro: promover seu desenvolvimento individual	1	0	0	0	0	0	0				0
Outro: crescer enquanto indivíduo que possui conhecimento	1	0	0	0	0	0	0				0
Outro: se incluir na carreira	1	0	0	0	0	0	0				0
Outro: para que se efetive o direito que tem à educação	0	0	0	1	0	0	0				0
Outro: serem estimuladas e desenvolverem potencialidades	1	0	0	0	0	0	0				0

P72	Conceitos de infância					Total %
	Sar Norte	Sar Sul	Sar Leste	Sar Oeste	Total Sars	
É uma fase de desenvolvimento	2	1	2	0	5	10
Melhor fase do ser humano	2	1	2	1	6	8,6
Principal fase do ser humano	1	1	3	2	7	10
Período de maior desenvolvimento	0	0	2	0	2	4,3
Período que necessita de cuidados	0	0	0	2	2	2,9
Facilidade de aprendizagem	0	0	1	0	1	1,4
Bem diferente do que é visto na teoria	0	0	1	0	1	1,4
Desenvolver a personalidade	0	0	1	0	1	1,4
Construção da personalidade	3	0	2	0	5	7,1
Se dá a formação dos conceitos	1	0	1	0	2	2,9
Base da formação do adulto	2	0	1	2	5	6,7
Fase de brincar e da fantasia	3	0	2	2	7	10
Fase que as crianças não aproveitam	1	0	0	0	1	1,4
Inocência	1	0	2	0	3	4,3
Não respondidas	6	1	5	1	13	18,6
Total	30	4	26	10	70	100