

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS AÇÕES DO CAPITALISMO

Andréa Cristina Cunha Matos¹

Resumo: Neste artigo, a natureza do trabalho desenvolvido por docentes que atuam na educação infantil é analisada a partir de um contexto de mudanças no processo de trabalho, as quais ocorrem em nível global e implicam a formação de subjetividades. As ações do capitalismo sobre a educação no Brasil, especialmente com o advento da Teoria do Capital Humano e das reformas iniciadas nos anos de 1990, têm levado à transferência de responsabilidades e ampliação do trabalho docente. Os atuais contornos assumidos pelas políticas voltadas à educação infantil aprofundam a precarização e intensificação que tem marcado historicamente o trabalho docente na nesta etapa da educação básica.

Palavras-chaves: Políticas Públicas. Educação Infantil. Profissionalização.

TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL AND THE ACTIONS OF CAPITALISM

Abstract: In this article, the nature of the work carried out by teachers working in early childhood education is analyzed from a context of changes in the work process, which occur globally and involve the formation of subjectivities. The actions of capitalism in education in Brazil, especially with the advent of the Human Capital Theory and the reforms initiated in the 1990s, have led to the transfer of responsibilities and the expansion of teaching work. The current contours assumed by policies aimed at early childhood education deepen the precariousness and intensification that historically has marked teaching work in this stage of basic education.

Keywords: Public policies. Infant education. Professionalization.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGA). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Escola de Aplicação da UFGA, atuando na Educação Infantil. E-mail: amatosufpa@gmail.com

LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL Y ACCIONES DEL CAPITALISMO

Resumen: En este artículo, la naturaleza del trabajo desarrollado por los docentes que trabajan en la educación de la primera infancia se analiza a partir de un contexto de cambios en el proceso de trabajo, que ocurren a nivel global e implican la formación de subjetividades al servicio del capital. Las acciones del capitalismo en la educación en Brasil, especialmente con el advenimiento de la Teoría del Capital Humano y las reformas iniciadas en la década de 1990, llevaron a la transferencia de responsabilidades y la expansión de la labor docente. Los contornos actuales asumidos por las políticas dirigidas a la educación de la primera infancia profundizan la precariedad e intensificación que históricamente ha marcado el trabajo docente en esta etapa de la educación básica.

Palabras clave: Políticas públicas. Educación Infantil. Profesionalización.

Características do atendimento à educação infantil no Brasil

O surgimento das primeiras iniciativas voltadas às crianças quanto ao atendimento em creches e pré-escolas no Brasil, e conseqüentemente seus objetivos, apresentaram características próprias, diferindo dos países europeus embora sua oferta visasse atender aos interesses de acordo com o contexto social em que se encontrava sua demanda. Enquanto na França a creche voltou-se à ampliação da mão de obra feminina nas indústrias e os *Kindergarten* voltavam-se à elite na Alemanha, no Brasil as instituições pré-escolares surgem com jardins de infância para os ricos e instituições pré-escolares assistencialistas para os pobres – possuindo, essas últimas, características médico-sanitárias em sua origem. A partir dos anos de 1930, resultantes sobretudo das regulamentações trabalhistas e com forte atuação do setor privado, estes espaços surgem com o objetivo de atender às trabalhadoras domésticas e

Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 81).

As políticas voltadas à educação de crianças pequenas nos anos subsequentes foram marcadas por ações de baixo custo, com sua oferta em espaços precários e profissionais sem a qualificação adequada. Cabe destacar que, enquanto a década de 1930 soma às iniciativas voltadas à infância marcadas até então pelo forte caráter médico sanitário ações resultantes de negociações com o movimento sindical, as condições necessárias à exploração da mão-de-obra feminina com a garantia de creches nas empresas e direito à amamentação. Já o período da Ditadura Empresarial-Militar vai instaurar na organização do ensino uma lógica de controle ideológico e subserviência ao capital internacional que atinge o conjunto das políticas públicas, entre elas a educação e a assistência. Estas características não desaparecem com o processo de redemocratização, quando da garantia da oferta.

Diante do processo de disputa Inter burguesa e da necessidade de se criar bases sociais para sua política, o Estado apela para as relações clientelistas e para o desenvolvimento de políticas assistencialistas. Aumentam de forma vertiginosa as dívidas externa e interna e as desigualdades sociais se aprofundam. [...] A concepção de educação propagada, sobretudo pela Unesco e Unicef, combinada às altas taxas de analfabetismo, certamente contribuiu para a elaboração de políticas educacionais no país, dentro de uma perspectiva de atendimento a baixo custo entre os anos de 1970 e 1980 (ROSEMBERG, 2002b), buscando combinar o desenvolvimento de políticas educacionais como forma de dar respostas aos movimentos que reivindicavam o acesso à educação como direito, sem comprometer os interesses dos grupos dominantes (SOLIMÕES, 2015, p. 42).

É a partir deste contexto que as políticas voltadas à infância ganham maior visibilidade sobretudo diante de sua expansão precária, e a educação enquanto direito subjetivo entra em pauta e leva ao reconhecimento na Constituição Federal de 1988, a partir de um longo processo de lutas populares, da educação das crianças pequenas enquanto direito, tornando a educação básica gratuita e obrigatória a partir dos 4 anos de idade e imputando ao Estado a responsabilidade pela garantia da “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (CF 88, Art.208, IV). Tal processo é resultante da mobilização de diversos setores do movimento popular, sindical e campo acadêmico em um contexto econômico onde a luta pela democratização do país e com vistas à superação das desigualdades sociais estava na ordem do dia.

Kuhlmann Júnior (2015), ao desenvolver sua análise sobre as políticas para a educação infantil no Brasil, sobretudo durante o período que antecede a aprovação

da LDB/96 e, especialmente durante o regime militar, destaca a importância da luta em defesa do acesso à uma educação de qualidade para crianças pequenas, onde a conquista do direito à creche refletia a concretização de uma das principais pautas do movimento de mulheres e do movimento popular.

Esta luta representou também a denúncia das precárias condições de atendimento e crítica aos modelos assistencialistas presentes também na pré-escola, exigindo do Estado um projeto educacional voltado à infância. “Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como depósito de crianças. – Ali não há educação! – era a conclusão que extraíamos” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015; p. 181). De acordo com Oliveira (2011, s.p.),

Em relação ao trabalho pedagógico, no início da década de 80, muitos questionamentos eram feitos pelos técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola. Acumulavam-se evidências de que as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas por esses programas. Ao contrário, eles estavam servindo apenas para uma discriminação e marginalização mais precoce delas.

Embora o apanhado histórico seja necessário para a compreensão do momento presente, buscou-se voltar o aprofundamento da análise na atual configuração do trabalho desenvolvido por professoras da educação infantil, tomando-se como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), a qual foi resultante de um forte processo de disputa de interesses antagônicos no Brasil e constituiu-se em um marco importante no processo de profissionalização da docência nas creches e também na pré-escola (BRASIL, 1996a).

Ao propor a reorganização da educação no país, a LDB/96 ampliou o conceito de educação básica passando a incluir a educação infantil, definir responsabilidades entre os entes federados, garantir liberdade nas formas de organização e práticas pedagógicas, estimular a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola, indicar princípios de valorização profissional e expandir “[...] o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social”, entre outras medidas (OLIVEIRA, 2011, p. 117).

Movimentos em defesa da educação infantil, a exemplo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) que surge em 1999 e a contribuição de pesquisadoras no campo da infância cumpriram e ainda vêm cumprido papel fundamental na luta em defesa da democratização do acesso à uma educação infantil de qualidade, bem como da profissionalização docente, pressionando assim, o poder público, embora a oferta da educação e cuidado de crianças pequenas em espaços públicos ainda venham seguindo modelos de baixo custo.

A diversidade que marca a composição do corpo docente na educação de crianças pequenas desde o surgimento das primeiras instituições voltadas ao atendimento, tornou-se um dos principais debates no campo da formação:

Um dos debates fortes que ancoraram as discussões sobre a formação de professores no final da década de 1990 foi em torno dos modelos assistencialistas e pedagógicos que diferenciavam os profissionais que atuavam em creches e pré-escolas. [...] Prevalencia nas creches o caráter assistencialista priorizando as orientações sobre higiene, cuidados com a alimentação das crianças e outras medidas que tentavam suprir a pobreza e “compensar” assistencialmente aquelas de origem pobre. Por outro lado, os profissionais que trabalhavam com crianças de quatro a seis anos tinham majoritariamente o curso de magistério e uma parte significativa tinha curso superior (MORUZZI; SILVA; BARROS, 2018, p. 182).

Os anos de 1990 também são assinalados por medidas que transferiram para o setor “público não-estatal”, por meio da publicização (o que não deixa de ser um processo de privatização) a responsabilidade do Estado pela oferta de diversos serviços à população, incluindo-se aí, a educação. Sobre este aspecto, alerta Freitas (2018), que “hoje, cada vez mais, cabe distinguir radicalmente entre o que é público e o que é privado, sem tergiversações. Público é o que está sujeito ao pleno controle social. Privado é o que não tem pleno controle social [...]”.

Ainda que as medidas oriundas das ações governamentais e regulamentadas pela legislação educacional – as quais orientaram as políticas voltadas à educação infantil nas últimas décadas – tenham representado avanços importantes no campo das ideias, estas acabam por ter sua efetivação limitada, ou mesmo comprometida, ao não serem disponibilizados os subsídios necessários à sua execução. Tal contexto contribuiu também para a utilização de formas seletivas de ingresso por parte de gestores, dúvidas quanto as condições e critérios de oferta, bem como sobre formação docente e ao enquadramento profissional de monitoras, conforme pode-se

observar no grande número de pareceres e consultas sobre estes temas, ao longo das duas últimas décadas.

Outrossim, a depender do bloco no poder, das disputas interburguesas e dos interesses em jogo, a implementação de tais políticas passa a ocorrer com menor ou maior agilidade, por vezes estas são substituídas por alternativas de menor custo ou simplesmente ignoradas, especialmente quando os dispositivos legais deixam lacunas, são contraditórios ou representam a inviabilidade de outros.

O fato é que, os avanços no campo legal que se refletem na estrutura curricular, bem como aqueles referentes ao levantamento das necessidades em relação à infraestrutura em creches e pré-escolas, muitas vezes acabam se tornando “letra-morta” ao não contarem com os insumos necessários ao atendimento da demanda, em condições adequadas e com a devida valorização profissional.

As medidas atribuídas às professoras, como a execução do trabalho nas creches e pré-escolas a partir das diretrizes curriculares constantes nos documentos oficiais, encontram em diversos atores – como o Estado, os espaços de formação e a comunidade escolar – agentes de cobrança que acabam por não se ocupar com suas reais questões em relação à educação infantil, transferindo para as professoras demandas que extrapolam o trabalho pedagógico que em sua maioria ocorre em espaços precários, e até mesmo insalubres. Por vezes, nem mesmo o diálogo necessário entre os entes federados e o conjunto de seus gestores ocorre, o que acaba por gerar não somente dúvidas em relação à legislação, mas medidas que aprofundam as disparidades já existentes na oferta.

É o caso da aprovação da Lei nº 9.424/1996 (FUNDEF), que implicou no fechamento de turmas de educação infantil por parte dos Estados, deixando para os Municípios além da demanda oriunda da assistência e da grande demanda reprimida já existente, um significativo número de crianças que deixou de contar com esse atendimento na Rede Estadual de Ensino (BRASIL, 1996b).

Mesmo que a EC 53/2006 (FUNDEB) – convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, em substituição ao FUNDEF – tenha avançado quanto ao tempo de duração (14 anos, de 2006 a 2020) e à inclusão da educação infantil e ensino médio por exemplo, tal política ainda carrega contradições, posto que não garante o volume de recursos necessários a um atendimento de qualidade e de caráter permanente, ficando secundarizada a discussão dos padrões de qualidade, que efetivamente respeite os direitos das crianças. Podemos tomar como referência o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), indicador criado pela “Campanha Nacional pelo Direito à

Educação” com o objetivo de mostrar qual o padrão mínimo necessário ao “cumprimento do direito humano à educação e para a qualidade do ensino” (BRASIL, 2007, s.p). De acordo com documento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019, s.p.),

Para realizar este cálculo, o CAQi considera condições como tamanho das turmas, formação, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, e insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros, tudo para cumprir o marco legal brasileiro.

Em fevereiro de 2019, foi apresentada uma proposta de prorrogação do Fundo por mais 20 anos (até 2040) por meio do PL 1050/19. Próximo ao encerramento daquele ano o PL encontrava-se em tramitação em caráter conclusivo. Não há, contudo, qualquer proposta de alteração na lógica de funcionamento do Fundo ou ampliação de recursos, mantendo, assim, a mesma lógica de financiamento da educação desde a criação do FUNDEF (BRASIL, 2019).

Quanto à formação, se anteriormente do docente (desde a educação infantil à pós-graduação) se exigia adequar-se à uma dinâmica mais rígida de um trabalho mais fragmentado, a partir das recentes mudanças no mundo trabalho passa-se às pressões por um profissional flexível, que dê conta de responder às novas demandas e com relações de trabalho cada vez mais precárias e sob o caráter de uma (falsa) autonomia imposta por novos mecanismos de regulação do Estado. Também os problemas sociais foram se tornando mais amplos e complexos, e seus desdobramentos não atingiram apenas as/os trabalhadoras/es da educação, mas suas famílias e as famílias das crianças que todos os dias ingressam nas creches e pré-escolas.

Reprodução social sob controle do capital

Ocorre que, no mundo globalizado, os organismos internacionais têm cumprido o importante papel de mentor intelectual para que a reprodução social engendrada nas políticas educacionais no sistema do capital siga em consonância com os interesses do mercado. A tarefa assumida pelo Banco Mundial enquanto

financiador externo, acaba por garantir o receituário necessário à coesão social sem, contudo, comprometer o orçamento público no país.

Em 2011, ao lançar o documento intitulado “Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil”, esta Agência fez um balanço das ações desenvolvidas pela administração pública brasileira, pontuando a necessidade de buscar “investimentos e inovações do setor privado na Educação Infantil” a fim de se garantir o atendimento à demanda, sem “sacrificar a quantidade em prol da qualidade” e destacando os “bons” resultados obtidos através do desenvolvimento de programas realizados por diversas prefeituras (EVANS; KOSEC, 2011, s.p.). Na análise de Moruzzi, Silva e Barros (2018, p. 195),

As tentativas, nas políticas públicas, de baratear os custos com a educação infantil têm resultado em políticas que privatizam o sistema público, como é o caso da adoção do apostilamento, para conseguir recursos e investimentos privados, ou ainda, em adoção de novas modalidades de cargos que substituam o professor com grande diferenciação de salário, formação, funções, segregando o trabalho e dificultando a consolidação da identidade docente. Em pleno século XXI, enfrentamos ainda, portanto, desafios postos já na década de 1990, quando a formação profissional era o cerne dos debates em educação infantil.

O que temos observado dos desdobramentos que marcam o trabalho docente educação infantil no Brasil são políticas focalizadas, seletividade na oferta, transferência de recursos públicos para o setor privado, oferta do atendimento de baixo custo e em espaços totalmente inadequados, vínculos trabalhistas precários e ausência de valorização profissional. No ambiente de trabalho: salas insalubres, número excessivo de crianças por professora, falta de material didático, mobiliário inadequado, adoecimento, precária formação profissional, alta rotatividade de docentes, trabalho solitário, falta de apoio pedagógico, ausência de carga horária remunerada para planejamento ou mesmo espaço físico disponível para sua realização no ambiente escolar.

Ainda assim, a maioria os sujeitos docentes que atuam na educação infantil não manifestam desejo de abandonar a profissão, conforme indicam os dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil constantes na “Sinopse do survey nacional referente à Educação Infantil”, organizada pelo Vieira *et al.* (2013), onde pelo menos 64% daquelas que exercem a função docente na educação infantil e que participaram da pesquisa, afirmaram que “nunca” lhes ocorreu parar de

trabalhar na educação e aproximadamente 63% continuariam a trabalhar na área, caso recomeçassem a vida profissional, e que também tem muito a contribuir com a educação (75%).

Cabe destacar, que os dados revelam o reconhecimento por parte dos/as entrevistados/as, da falta de condições adequadas para a realização do trabalho, afirmando que se este fosse planejado e executado em condições mais favoráveis, ele poderia ser mais eficiente (67,1%).

Quanto à satisfação no trabalho, entre os sujeitos docentes da educação infantil pesquisados 42,6% relataram que “nunca” se sentiram frustrados com seu trabalho, para 39,3% que “às vezes” tiveram este sentimento, para 13,9% este é “frequente”, e 4,2% afirmam que a frustração com trabalho “sempre” esteve presente. No que se refere à percepção quanto ao controle do trabalho, a pesquisa revela haver uma autonomia importante dos sujeitos docentes da educação infantil na definição de atividades (62,7%), sentir ter “muito” controle sobre conteúdos, métodos, materiais, formas de avaliação e organização do seu tempo de trabalho, corresponde em média à 50%, mas no que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola a maioria, 45%, afirma que seu grau de controle é “razoável” e 13,2% diz ter “pouco” controle acerca da questão (VIEIRA *et al.*, 2013).

Nota-se que, mesmo carecendo de condições adequadas para o desenvolvimento de suas atividades de ensino e planejamento, tanto no que se refere ao espaço físico quanto à sua plena participação nos espaços de decisão coletiva, como é o caso do PPP da Unidade havia, ao menos no ano investigado, um nível relevante de satisfação e autonomia no trabalho na percepção dos sujeitos entrevistados, revelando as contradições que permeiam o trabalho docente o qual engloba uma prática pedagógica que

[...] está sempre situada em um contexto específico e é indissociável do Projeto Político Pedagógico, das condições materiais e conceituais que demarcam os processos do campo de trabalho do professor, da organização do trabalho da creche ou da pré-escola, das relações destas com a comunidade e a sociedade, extrapolando a dimensão da atuação direta com as crianças e das atividades didáticas (BARBOSA, 2010, p. 2).

Assim, a ação sobre a subjetividade a partir das exigências do sistema, e das condições concretas impostas por ele, imprimem um melhor controle sobre os/as trabalhadores de modo a garantir que o capital opere dentro de uma ordem

simbólica que não questione sua ação, refletindo-se na prática social destes e (re)criando discursos.

Partindo-se desta perspectiva, é válido ressaltar, que “os eventos discursivos específicos variam segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95), onde “no novo ambiente social da década neoliberal proliferam valores, expectativas e utopias de mercado, impregnados de individualismo liberal que aparece como um novo pragmatismo” (ALVES, 2011, p. 126).

Se anteriormente do docente se exigia adequar-se à uma dinâmica mais rígida de um trabalho mais fragmentado, a partir das recentes mudanças no mundo trabalho passa-se às pressões por um profissional flexível, que dê conta de responder às novas demandas, com relações de trabalho cada vez mais precárias e sob o caráter de uma (falsa) autonomia imposta por novos mecanismos de regulação do Estado.

O fenômeno da proletarização como parte do processo de acumulação do capital surge então como resultado da racionalização de trabalho que ultrapassou o âmbito da empresa, e chegou à esfera estatal, caracterizada pela separação entre concepção e execução, pela desqualificação e pela perda de controle do próprio trabalho. Na esfera estatal, a racionalização caracteriza-se por um forte processo de burocratização das tarefas, fomentando a rotinização, pressão temporal, isolamento e individualismo, no bojo da intensificação do trabalho que compõe o processo de proletarização (CONTRERAS, 2002).

De acordo com Oliveira (2010, p.25), depois de serem tomados como insumos e de terem sido ignorados pela primeira onda de reformas que marcou os anos 1950 e 1960 na América Latina, no seio do nacional-desenvolvimentismo, orientados pela Teoria do Capital Humano, “[...] os professores ressurgem nas reformas iniciadas nos anos 1990 como agentes centrais nos programas de mudança”, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas.

É pertinente ressaltar o processo histórico que levou (e tem levado) à definição das políticas voltadas à formação de professores, sob o qual não se pode negar o ideário religioso da vocação que surge no Brasil com a hegemonia da igreja no séc. XVI e o monopólio do Estado – que inclui a exigência de saberes e técnicas elaboradas por sujeitos externos, levando à racionalização, burocratização e atribuindo um caráter técnico-profissional à atividade docente sem, contudo, abandonar crenças e atitudes morais e religiosas. Mas a luta de classes impôs ao

Estado a necessidade de fazer concessões frente ao processo de lutas e resistências por parte dos movimentos sociais que, embora a forte repressão, construíram as bases necessárias ao fortalecimento da organização dos/das trabalhadores/as (sindicatos, partidos, movimentos sociais), onde a educação e a cultura cumpriram importante papel. A inserção da educação infantil como primeira etapa de ensino da educação básica só ocorre com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional após diversas mobilizações dos movimentos sociais e militância acadêmica de pesquisadoras na área da infância, que se empenharam no desenvolvimento de estudos para a construção de propostas que respondessem às demandas de educação e cuidado de crianças pequenas.

O processo de redemocratização representa um marco na luta pelo direito à educação das crianças pequenas, imputando ao Estado a responsabilidade pela oferta, e inserindo-a quase dez anos depois, no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, não estando garantida, contudo, a concretização das poucas conquistas na área.

A LDB preconizou, em termos de nível de formação, o curso superior em pedagogia, entretanto, deixou abertas lacunas para que fosse admitido o profissional de nível médio. Previu e sugeriu que, ao final de uma década, portanto até 2006, os professores tivessem adquirido o curso superior e, para dar conta dessa nova demanda de formação, cria o chamado “curso normal superior” (CNS), amplamente criticado pelos pesquisadores da área da infância (MORUZZI; SILVA; BARROS, 2018, p. 179).

Mesmo diante de todo acúmulo teórico e conquistas na legislação, ainda prevalece mais de vinte anos depois uma concepção de educação infantil que se reflete em uma oferta de baixo custo, em espaços precários e com profissionais sem formação adequada. No campo da formação, embora apresente avanços pontuais, a luta pela profissionalização tem sido marcada por tensões e imprecisões, conforme registrado por Vieira e Souza (2010, p. 126):

O modelo dominante de expansão da educação infantil, para a oferta pública ou subvencionada com recursos públicos, a oferta conveniada, foi resumidamente definido por Rosemberg (1999) “como modelo de massa a baixo custo apoiado em habilidades naturais de mulheres para cuidar de criança pequena”. Baseava-se, portanto, numa concepção de que para ser “educadora” bastava ser mulher, apresentar habilidades maternas e gostar de criança. Assim, a mulher estaria naturalmente apta para reproduzir no

âmbito coletivo os atributos e as atividades do trabalho doméstico requerido na criação dos filhos.

Diante da questão social e da falta de investimentos, a diversidade e ao mesmo tempo a limitada oferta, marcam a precariedade no atendimento à educação infantil, seja nas condições em que tem sido ofertada, poucos ou inexistentes recursos aplicados, fragilidade nas relações de trabalho, limitações na formação docente ou grande desvalorização profissional. Embora encontre a docência nas creches e nas pré-escolas encontrem seu ponto de intersecção nas reformas neoliberais que marcaram os anos de 1990, estas apresentam trajetórias diferenciadas, posto o papel social assumido sobretudo pelas creches ao longo da história, além das especificidades que demandam os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas.

O fato é que os professores têm vivenciado cada vez mais uma realidade de precarização e intensificação, que os aproxima das condições de trabalho e emprego de um operário (proletarização). Segundo Contreras (2002), para se contrapor ao processo de proletarização, a resposta (defensiva) dos professores foi a luta pelo status profissional (profissionalização), como defesa da imagem positiva dos docentes, suas condições de trabalho e anseios da comunidade. O que está em jogo é a disputa pela autonomia docente por vários atores, e que põe em crise a própria identidade docente. As mudanças que ocorrem no mundo do trabalho estabelecem condições e novas formas de organização do trabalho nas escolas. A degradação das condições de trabalho e a redução da ação docente a aplicadores de programas e pacotes curriculares leva a um processo de proletarização técnica e ideológica, ameaçando sua autonomia.

Shiroma e Evangelista (2010) chamam atenção para a superficialização da formação e burocratização do trabalho com o desenvolvimento da política de profissionalização, onde o professor tecnicamente eficiente se opõe o politicamente frágil. As autoras alertam para o fato de a profissionalização estar levando, em verdade, à desintelectualização do professor. O que se pretende explicitar é a necessidade da análise crítica dos discursos assumidos em torno das formulações teóricas que abordam a formação continuada de professores. A escola, como lócus de formação, longe de ser uma opção coletiva dos docentes, torna-se uma determinação das políticas educacionais (DOMINGUES, 2009), onde o foco dado segue o receituário dos Organismos Internacionais, transferindo para a escola a

tarefa de resolução da maior parte dos problemas de ensino e, mais especialmente, para o coordenador pedagógico, a responsabilidade pela formação de professores. Enquanto a formação em serviço, centrada na escola e fortemente presente nos discursos e políticas governamentais, apresenta um caráter político mais nítido – assim como suas contradições (ações isoladas, pontuais e eventuais; formação descontínua; desconsidera a trajetória docente) – as tendências voltadas ao desenvolvimento profissional, que defendem a valorização do protagonismo do professor, não necessariamente evocam ideias convergentes, pois têm sido assumidas como *slogans* dos governos.

A permanente busca pelo controle ideológico que precisa manter a própria burguesia, busca na educação e no ensino a sintonia necessária à manutenção das relações de poder e das práticas constituídas ao longo da história, de acordo com grau de desenvolvimento em que se encontram as forças produtivas. Para agravar a situação, o controle do trabalho docente imposto pelos currículos “engessados” e pacotes formativos que só beneficiam o mercado, criando um ambiente favorável ao patrulhamento ideológico preconizado pelos defensores do “Escola Sem Partido”, aprofundando assim a tensão já latente nas unidades educacionais.

Esta teia de conexões entre as formas de consciência e o mundo material, envolvem as relações no processo de produção onde as determinações são recíprocas e “a política, a ideologia, o mundo valorativo, o simbólico, não ‘voam’ livres pelo ar, não tem autonomia completa em relação ao mundo concreto, material” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 10). Outrossim, as condições sob as quais se vive são criadas a partir de um processo histórico, determinadas pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e atingida pela geração precedente, sofrendo mudanças constantes à medida em que as relações sociais se alteram por meio do trabalho.

Para Harvey (2012, p. 293), “em períodos de confusão e incerteza, a virada para a estética (de qualquer espécie) fica mais pronunciada” sendo possível ocorrer fortes movimentos estéticos nas crises de superacumulação, como nos anos 60-70, assim como nos anos 90 surge a investida neoliberal. Alinhadas às exigências do mercado, as reformas do Estado implementadas a partir dos anos de 1990, estabeleceram novos padrões formativos e interferiram no processo de trabalho docente seguindo uma mesma lógica, mas com especificidades nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Destacam Vieira e Souza (2010, p. 128), que

A diversidade de situações, com as suas disparidades e desigualdades, que se refletem em diferentes arranjos de políticas municipais, emprestam enorme complexidade à organização da oferta de educação infantil no país. Conhecimentos prévios evidenciam a existência de uma diversidade de profissionais (estatuto profissional), de relações de emprego e trabalho na área que precisariam ser conhecidas, no intuito de construirmos uma espécie de mapa do emprego e trabalho na educação infantil hoje.

Pode-se induzir à análise de que os programas de formação continuada – seja ela centrada na escola ou pautada no desenvolvimento profissional – “desconsideram” a história profissional e pessoal de seus docentes, ao mesmo tempo em que buscam responsabilizá-los pelo insucesso das políticas. Outrossim, políticas de valorização profissional e investimentos em formação inicial parecem não estar no horizonte dos governos. Quando não se adequam aos padrões formativos estabelecidos, os/as professores/as são tidos/as como imaturos/as, incompetentes ou descompromissados/as. A saída apontada pelo Estado centrada na formação em serviço, por exemplo, destaca-se, por si só não resolve o problema e os professores seguem sendo culpabilizados, pois as condições de trabalho seguem sendo precárias, bem como suas relações de trabalho, em espaços educativos que recebem demandas das mais diversas.

Considerações finais

Para o capitalismo, as “saídas” apresentadas frente aos problemas sociais são sempre em favor do crescimento econômico e do “desenvolvimento”, por meio de planos de austeridade com o discurso da necessidade de sacrifício coletivo e, quando necessário, com políticas sociais focalizadas, como tem se observado historicamente no que tange ao atendimento à infância no Brasil, ganhando força a ideia de capital humano que desenvolve-se amplamente no período do pós-Segunda Guerra no país, por intermédio dos organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Internacional do Trabalho), período da crise do Estado de Bem-Estar/modelo Fordista de Produção.

Democratização, equidade, progresso técnico, profissionalização, qualidade total, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, empregabilidade, meritocracia e justiça social, são alguns termos associados ao “desenvolvimento”, os quais são utilizados para justificar a necessidade de investimentos em instrução

(habilidades e conhecimentos geradores da capacidade de trabalho/ educação formal, treinamento, saúde, etc.) para o aumento de renda das futuras gerações. Para o capital, investir na educação é como investir em outros bens de produção.

Diante das ações de um sistema excludente que busca permanentemente retirar a autonomia docente e aprofundar o processo de precarização e intensificação do trabalho, o único caminho possível enquanto não se inverte esta lógica perversa é buscar formas de luta e resistência para enfrentar o forte processo de alienação que se impõe como estratégia do capital.

Investir efetivamente na formação de professores/as, contemplando a formação inicial e continuada adequadas, e que envolva o exercício da escuta e o trabalho coletivo, são ações fundamentais para se garantir melhores condições para o desenvolvimento do trabalho docente, porém insuficientes, pois carregam inúmeras contradições. A compreensão de que o trabalho docente na educação infantil encontra-se localizado em uma área de “investimento” político estratégico, precisa ser considerada não apenas nas análises sobre as políticas educacionais, mas dentro do contexto de disputa de projetos de sociedade e aponte para a necessidade de transformação do metabolismo social que se apresenta na sociedade capitalista.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BARBOSA, I. G. Prática pedagógica na educação infantil. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. **PL nº 1.050/2019**. Altera o artigo 48 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2192763>. Acesso em: 08 dez. 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?. **Undime**, 2019. Disponível em: <https://campanha.org.br/caqi-caq/o-que-e-o-caqi/#:~:text=Criado%20pela%20Campanha%20Nacional%20pelo,e%20modalidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 08 dez. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>. Acesso em: 20 nov. 2019.

EVANS, David K.; KOSEC, Katrina. **Educação infantil: programas para a geração mais importante do Brasil**. Tradução Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. São Paulo: Banco Mundial, 2011. Disponível em: http://documents.worldbank.org/curated/en/437551468226169400/pdf/693070POR_TUGES0Importante0do0Brasil.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: UNB, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Público não estatal: privatismo de terceira via. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**- Blog do Freitas, Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2018/04/22/publico-nao-estatal-privatismo-de-terceira-via/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MORUZZI, Andrea Braga; SILVA, Bianca Neves Borges da; BARROS, Bruna Cury de. Formação de professores da educação infantil: a especificidade em questão. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (org.). **Educação Infantil**: a luta pela infância. Capinas, SP: Papyrus, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, n. 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/02.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.

SOLIMÕES, Andréa Cristina Cunha. **Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da Educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/handle/2011/8497>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VIEIRA, Lívia Fraga *et al.* (coord.). **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional referente à educação infantil. GESTRADO/

FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/Sinopse_SurveyNacional_EducacaoInfantil_TDEBB_Gestrado.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

VIEIRA, Lívia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, n. 1, p. 119-139, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400006. Acesso em: 08 dez. 2019.

Recebido em: mar. 2021

Aceito em: junho. 2022