

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-G RADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A
PRECARIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

MARIANE BERTONCELI

Francisco Beltrão - PR

2016

MARIANE BERTONCELI

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A PRECARIZAÇÃO E
VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado –
Área de concentração: Educação, Linha de
Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da
Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE, como requisito parcial para defesa de
dissertação.

Orientadora: Suely Aparecida Martins

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Bertonceli, Mariane
B547t Trabalho docente na educação infantil: entre a precarização
e valorização profissional. / Mariane Bertonceli. – Francisco
Beltrão, 2016.
174 f.

Orientadora: Prof^a Dra. Suely Aparecida Martins.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão,
2016.

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Educação de
crianças. I. Martins, Suely Aparecida. II. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIANE BERTONCELI

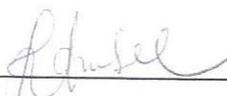
TÍTULO DO TRABALHO: O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A PRECARIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

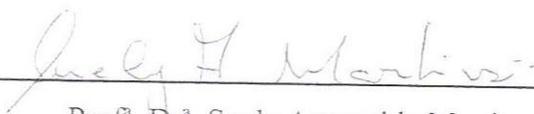
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Altino José Martins Filho
UDESC – Florianópolis



Prof.ª Dr.ª Janaina Damasco Umbelino
UNIOESTE – Francisco Beltrão



Prof.ª Dr.ª Suely Aparecida Martins
Orientadora – PPGEFB - UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 04 de março de 2016

Dedico este trabalho aos que amo, meu esposo querido Anderson que é inspiração, meu pai Jaime que representa força e dedicação, minha mãe Maria do Carmo e irmã caçula Maria Luíza que são tesouros na minha vida, á minha irmã Márcia, minha maior companheira e cúmplice e em memória meu irmão Jailison, pela eterna saudade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha querida família que sempre me apoiou e esteve ao meu lado, sem o amor de cada um nada faria sentido, nem mesmo a luta.

Agradeço a minha orientadora Suely Martins pela paciência, dedicação e aprendizado. Ela tornou a pesquisa mais significativa do que eu esperava.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação, na educação básica ao ensino superior, especialmente aos professores do programa de mestrado que sempre se mostraram atenciosos e prestativos.

Aos professores avaliadores Altino e Janaína, pela contribuição e aprendizado.

A todos os outros que fizeram parte de minha pesquisa de uma forma ou outra, professores de educação infantil e profissionais da educação.

As minhas colegas e colega do mestrado, tudo se torna mais agradável em boa companhia.

“Para refletir sobre a atuação do professor, é preciso considerar as condições concretas de realização do seu trabalho, pois a idealização deve servir-nos como aquilo que buscamos, mas deve ser pensado a partir daquilo que vivemos” (Marsiglia, 2011).

BERTONCELI, Mariane. O Trabalho Docente na Educação Infantil: Entre a Precarização e Valorização Profissional. Francisco Beltrão-PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015. Dissertação, n. de páginas (Mestrado em Educação).

RESUMO

A presente dissertação é resultado de estudo sobre a valorização ou precarização do trabalho do professor de educação infantil no município de Salto do Lontra/PR, no decorrer do ano de 2014 e 2015. Analisamos o trabalho do professor na conjuntura atual, considerando a categoria trabalho como elemento central, e, as subcategorias que estão relacionadas as condições do trabalho docente na Educação Infantil, objeto específico desta dissertação. As subcategorias selecionadas são: formação de professores, remuneração docente, condições materiais e humanas de trabalho e o aspecto pedagógico, elementos estes intrinsecamente determinantes para a valorização ou precarização da carreira do professor que atua com crianças pequenas. A conjuntura atual do município e os problemas analisados são tratados a partir do método materialista e, portanto, são analisados historicamente e dialeticamente, não como fatos isolados, mas no panorama de totalidade. A pesquisa qualitativa foi constituída de base teórica e empírica. Os instrumentos utilizados para obtenção dos dados foram entrevistas semi-estruturadas, aplicados questionários, pesquisa documental e observação. Realizamos o confronto de dados com outras realidades municipais que apresentam avanços, com relação a aspectos analisados na oferta da EI de Salto do Lontra. Neste sentido, este estudo se constitui como um convite a todas e todos os professores, em especial aos que se dedicam ao árduo trabalho com crianças pequenas, uma convocação a luta por seu reconhecimento como trabalhadores e também pela importância da educação infantil que historicamente foi delegada a um papel inferior no plano educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente, Condições de trabalho, Educação Infantil, Precarização, Valorização.

Bertoncelli, Mariane. Work Lecturer in Early Childhood Education: Between Insecurity and Professional Enhancement. Francisco Beltrão-PR: State University of Western Paraná, 2015. Dissertation, n. pages (Master of Education).

ABSTRACT

his dissertation is the result of study on the increase or precarious professor of child education work in the municipality of Salto do Lontra / PR, in the course of 2014 and 2015. We analyze the teacher's work in the current situation, considering the work category as a central element, and the sub-categories that relate the conditions of teaching in kindergarten, specific object of this dissertation. Selected subcategories are: teacher training, teacher compensation, material and human conditions of work and the pedagogical aspect, matters intrinsically crucial to the appreciation or teacher's career precariousness that works with young children. The current situation of the municipality and analyzed problems are treated from the materialist method and therefore are analyzed historically and dialectically, not as isolated incidents, but in the whole panorama. The qualitative research consisted of theoretical and empirical basis. The instruments used to collect data were semi-structured interviews, questionnaires, documentary research and observation. We perform the data comparison with other local realities that present advances in relation to aspects analyzed in the supply of EI Salto do Lontra. Thus, this study constitutes an invitation to any and all teachers, especially those dedicated to the hard work with small children, a call to fight for their recognition as workers and also the importance of early childhood education that has historically delegated to a lesser role in the educational plan.

KEYWORDS: Teaching work, working conditions, early childhood education, Insecurity, Valuation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEML: Associação dos profissionais da Educação Municipal Lontrense

BM:Banco Mundial;

CF:Constituição Federal;

CMEI:Centro Municipal de Educação Infantil;

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil;

ECA:Estatuto da Criança e di Adolescente

EI:Educação Infantil;

EF:Ensino Fundamental;

FHC:Fernando Henrique Cardoso;

FNDE:Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;

FUNDEB:Fundo de desenvolvimento e manutenção da educação básica e de valorização dos profissionais da educação;

FUNDEF:Fundo de desenvolvimento e manutenção do ensino fundamental e valorização do magistério;

IBGE:Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

LDB:Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MEC:Ministério da Educação e Cultura;

ONU:Organização das Nações Unidas;

PAR: Plano de Ações Articuladas

PNE: Plano Nacional de Educação;

Pnad: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RCNEI: Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil;

SE: Secretaria de Educação;

SME: Secretaria Municipal de Educação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância;

USAID: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Teses e Dissertações.....	51
TABELA 2 - Valores das matrículas que geram recurso para o município.....	76
TABELA 3 - Títulos orçamentários de Salto do Lontra.....	76
TABELA 4 - Dados da população infantil do município – 2015.....	79
TABELA 5 – Concurso de Foz do Iguaçu (PR).....	88
TABELA 6 – Concurso de Salto Do Lontra (PR).....	94
TABELA 7 - Atendimento na EI de Salto do Lontra.....	108
TABELA 8 - dados municipais sobre o trabalho no estágio.....	121
TABELA 9 - Estado civil das docentes	123
TABELA 10 – Quantidade de filhos das docentes.	123
TABELA 11 – Horas trabalhadas.....	125
TABELA 12 – Vínculo empregatício	125
TABELA 13 – Quantidade de instituições trabalhadas	125
TABELA 14 – Turmas e número de alunos	127
TABELA 15 - Formação docente	129
TABELA 16 – Salário descrito pelas docentes.....	132
TABELA 17 - Tabela salarial do magistério em Salto do Lontra – aprovada em 20 de julho de 2015	135

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Idades dos professores	123
GRÁFICO 2 - Diagnóstico da Saúde dos Docentes na EI.....	126
GRÁFICO 3 - Renda Familiar das Professoras	126
GRÁFICO 4 – Tempo de trabalho das professoras na EI.....	127
GRÁFICO 5 – Formação dos Professores da Educação Infantil entrevistadas	130
GRÁFICO 6 – Formação dos Professores da Educação Infantil de Salto do Lontra	130
GRÁFICO 7 - Média Salarial Docente na Educação Infantil.....	133
GRÁFICO 8 - Relação entre as condições de trabalho e o processo educativo - Análise docente.....	148

SUMÁRIO

Introdução	14
1. O trabalho docente	21
1.1 Os sentidos do trabalho: do trabalho em geral ao trabalho alienado	21
1.2 Trabalho docente no capitalismo fordista/taylorista.....	30
1.3 O Toyotismo e os efeitos da precarização sobre o trabalho e a educação.....	38
2. Valorização ou precarização do trabalho na educação infantil?	49
2.1 Contribuições Teóricas.....	49
2.2 O trabalho docente na Educação Infantil: contexto Histórico.....	57
2.3 O trabalho docente na Educação Infantil diante da legislação Educacional.....	69
2.3.1 Políticas educacionais no cenário municipal de Salto do Lontra.....	79
2.4 Aspectos cruciais da precarização do trabalho docente na contemporaneidade.....	82
2.4.1 Precarização como uma questão de formação.....	82
2.4.2 Precarização como uma questão de remuneração.....	92
2.4.3 Precarização como uma questão de condições objetivas e materiais de trabalho.....	95
2.4.4 Precarização como questão pedagógica e educacional.....	99
3. Condições de trabalho no município de Salto do Lontra: entre valorização e precarização	107
3.1 A constituição Histórica do trabalho na Educação infantil do município de Salto do Lontra – PR.....	108
3.2 Contexto Atual da Educação Infantil: Política de Atendimento.....	113
3.3 Condições materiais de trabalho: Organização Pedagógica e espaço físico.....	116
3.4 Perfil profissional das entrevistadas: revelando aspectos da precarização do trabalho docente na EI em Salto do Lontra.....	122
3.5 Condições de trabalho em Salto do Lontra: Relato dos professores da Educação Infantil.....	138
3.5.1 Concepções das professoras de Salto do Lontra sobre a educação infantil: análise crítica.....	144

Considerações finais.....	151
Referências.....	155
Anexos.....	161

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto o estudo do trabalho docente na educação infantil na rede Municipal de Salto do Lontra – PR, analisando as condições de trabalho dos professores que atuam com a faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

O tema escolhido está intimamente relacionado à minha trajetória pessoal e profissional, vivenciada durante o processo de formação e também da experiência como professora de educação infantil.

A escolha pela docência ocorreu devido a incentivos familiares, quando ainda criança. Os anos se passaram e este desejo me acompanhou. A ideia de ser professora me agradava, mas especialmente aos meus pais. Ocorreu um grande incentivo em “estudar para ser professora”, primeiramente a nível técnico no curso de formação de docentes para trabalhar com a educação infantil e séries iniciais, e posteriormente na escolha da licenciatura em pedagogia.

Represento a primeira geração a frequentar a universidade, dessa maneira, se concretizava a realização de um sonho familiar, a aspiração ao ensino superior. No entanto, quando cheguei à universidade e firmei os pés na escola como professora, muitas coisas mudaram, percebi que as escolhas que tomamos geram certa responsabilidade de ordem social, não é algo individual, temos a função de formar sujeitos e isso é um trabalho de natureza complexa.

A realidade que se apresenta na escola pública surpreendeu minhas expectativas. Deparei-me com fatos que passavam despercebidos como aluna. O trabalho do professor está alienado pelo sistema que antes nem tinha me dado conta que existia, que para mim era algo natural. Analisar as contradições e determinações históricas tão presentes nos dias em que vivemos, e que influenciam vigorosamente as minhas condições de trabalho, determinam o próprio modo de falar, pensar e agir dos sujeitos, enfim, refletir criticamente sobre estes assuntos, transformou totalmente as interpretações e concepções que tinha e também a maneira de me postar enquanto profissional.

Tornar-se professora foi um processo de estudos, trabalhos, reflexões, análises e dedicação que de nenhuma forma pode ser entendido como comum. Meu processo de formação acadêmica foi difícil, encarei durante aqueles anos a dupla jornada de trabalho e estudos.

Na universidade participei de projeto de pesquisa em iniciação científica, intitulado “Sobre o trabalho dos professores da educação Básica” no qual investigamos o adoecimento

docente, conhecida como *síndrome de burnout*, e como estava relacionado ao processo degradante de trabalho dos professores da educação básica no município de Salto do Lontra. Posteriormente, participei de projeto de extensão, denominado “Uma proposta de formação de professores: a prática pedagógica na educação infantil em foco” com o objetivo de desenvolver ações conjuntas com os professores de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Francisco Beltrão, neste período fui integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e obtive uma relevante contribuição para a formação na área da pesquisa, refletindo sobre as condições de trabalho dos professores que atuam na educação básica, notadamente na educação infantil.

Em seguida, trabalhei por alguns anos como professora de educação infantil, tanto na rede privada, como na rede pública, encontrando-se por diversos momentos com situações de dificuldade e imprevisibilidade que minha formação por vezes não conseguia responder.

Entretanto, na trajetória profissional aprendi que a formação não se esgota na universidade, que tornar-se professora é um processo de dupla transitividade entre a teoria e a prática. Que só faz sentido o que estudamos em âmbito acadêmico quando podemos ensinar e mediar isto de alguma maneira, e, portanto, este processo formativo não tem limites.

De fato, como professora de crianças pequenas, aprendi a amar a profissão que escolhi, pois percebi a magnitude do ato de ensinar nas mais singelas ações ou palavras que diariamente as crianças aprendiam. É gratificante para uma professora de bebês ou crianças pequenas o carinho infinito que recebemos durante todo um ano de trabalho.

É satisfatório também escutar entre as primeiras palavras ditas por elas o seu nome Professora Mariane, ditas nas mais distintas formas, ou um desenho no qual quase nada se entende em forma, mas que na alegria da arte desenvolvida pela criança ela lhe conta que você está lembrada ali. Também quando nas brincadeiras de faz-de-conta o papel social assumido por eles é justamente a professora, e os gestos imitados lembram a sua maneira de trabalhar. É simplesmente inexplicável tamanho orgulho experimentado nesses momentos.

Contudo, também estamos limitados em muitas circunstâncias a desenvolver aquilo que almejamos pela falta de condições adequadas de trabalho, que especialmente na educação infantil demandam grandes investimentos em espaços, brinquedos, livros, materiais pedagógicos, entre outros aspectos necessários para desenvolver um trabalho de qualidade nas mais diversas dimensões educativas e pedagógicas.

Desta forma, fui construindo minha própria história na educação e a necessidade de fazer pesquisa sobre aquilo que eu vivia, que de certa forma me incomodava e afetava o meu

processo de trabalho. A educação infantil, para mim, se tornou um objeto de análise e uma paixão. A incessante curiosidade de entender as contradições e problemas que interferem no trabalho dos profissionais deste nível de ensino me instigou a criação de um projeto, que resultou nesta pesquisa.

Nesse sentido, a incumbência da presente pesquisa é analisar o contexto do trabalho docente e olhar para a educação infantil perante o panorama de totalidade, mas sem desconsiderar suas particularidades.

Isto posto, o tema da investigação é a valorização/precarização do trabalho docente na educação infantil no município de Salto do Lontra, situado no sudoeste do Paraná. A análise tem como foco as docentes¹ que atuam em instituições que ofertam a educação da criança de zero a cinco anos de idade², ou seja, os centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e pré-escolares, da área urbana e rural, que são meios educacionais que estão longe dos olhares da pesquisa acadêmica, porém, não deixam de ser um campo investigativo carregado de contradições.

As questões que nos provocaram, estão vinculadas as mudanças no mundo moderno que vem atingindo diferentes configurações e transformando o mundo do trabalho e em consequência afetando a identidade dos profissionais da educação. Assim, nos perguntamos: Quais as condições de trabalho dos professores que atuam com crianças pequenas? Existe no contexto contemporâneo a valorização ou desvalorização desta categoria profissional?

Para compreender como se situa a atividade laborativa na educação infantil, buscamos empregar uma análise sobre o objeto valendo-se de instrumentos metodológico da pesquisa que foram o estudo bibliográfico, documental, observação em CEIs, questionários, além de coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturada com 17 professoras de EI.

As entrevistas foram realizadas com os docentes da rede municipal de educação infantil de Salto do Lontra e como bem ressalta Dal Rosso (2008, p.102) “O diálogo direto com os trabalhadores é a forma mais adequada de avaliar a presença ou não de um processo de intensificação, dado que eles vivem o impacto das alterações das condições de trabalho”.

¹ - Utilizaremos o termo *as docentes e professoras* com destaque ao gênero feminino quando estiver em evidência o caso do Município de Salto do Lontra – PR, considerando que neste local não há homens trabalhando na educação infantil.

² Em Salto do Lontra a Educação Infantil é etapa da educação que compreende a faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Conforme políticas do estado do PR, inclusive disposta na deliberação nº 02/14 do Conselho Estadual de Educação: Cap.I, Art. 2.º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui direito inalienável das crianças do nascimento aos cinco anos de idade, a que o Estado tem o dever de atender em complementação à ação da família e da comunidade.

As entrevistas foram gravadas com autorização prévia, mas para manter a ética e o respeito com as professoras que contribuíram com este trabalho, não fizemos uso de seus nomes próprios, mas nomes fictícios que não tem relação alguma com os nomes verdadeiros das profissionais.

Ademais, destaco a importância de realizar um estudo em município de menor extensão territorial e com menor número de habitantes, com realidades diferentes, mas não menos expressivas. Escolhi esta cidade, na qual sou moradora desde nascimento, mas que não tive a oportunidade de atuação e, assim, acredito que essa pode representar uma realidade diferente da vivenciada como professora que trabalhou em outros municípios.

Como pesquisadora, neste trabalho articulado à linha sociedade, conhecimento e educação, pretendemos aproximar a universidade e o âmbito educativo e contribuir para análise crítica e reflexiva sobre as condições de trabalho do professor.

A ação de pesquisa requer organização, planejamento e objetivos previamente estabelecidos, definidos com base no problema constatado. Assim, designamos como objetivos deste trabalho: Verificar em que medida as mudanças no mundo do trabalho tem contribuído, ou não, para a valorização docente na educação infantil; analisar as condições do trabalho docente no município de Salto do Lontra – (PR)³ e caracterizar o perfil profissional dos trabalhadores em educação infantil dos CMEIs e instituições escolares pesquisadas.

Assim, realizamos a escolha pela perspectiva crítica de educação, com sustentação na teoria marxista, não como algo aleatório, mas em razão de acreditar que apenas uma pedagogia socialista é capaz de lutar pela escola pública de qualidade junto à classe trabalhadora. Portanto, não basta apresentar os dados factuais da realidade atual, para compreender os determinismos situados sobre o magistério, é preciso inquirir sobre a dimensão histórica deste trabalho na educação infantil e realizar reflexões sobre o processo de trabalho do professor.

Deste modo, além do estudo e um desafio, este trabalho representa também um convite a todos os professores/as, em especial aos docentes que se dedicam ao trabalho árduo na educação dos pequenos, um chamado à luta por seu reconhecimento como trabalhadores/as e pela importância da educação infantil que historicamente foi delegada um papel inferior no plano educativo.

Diante do objeto já exposto, elencamos como a categoria de sustentação desta análise as *condições atuais de trabalho docente na educação infantil*, que dizem respeito a outro

³ Salto do Lontra é um município situado no Sudoeste do Paraná, região constituída por 42 municípios.

conjunto de categorias que são respectivamente analisadas na pesquisa teórica e empírica: formação docente, remuneração, condições materiais e humanas de trabalho e questões pedagógicas.

As categorias são tratadas considerando fatores da conjuntura societal, a partir do método do materialismo histórico-dialético, que julgamos ser o mais condizente com a opção de pesquisa realizada e com as concepções defendidas no presente trabalho.

Carvalho (1989) destaca que para entender o processo de trabalho, devemos considerar de que maneira que o sujeito emprega a **produção objeto**, e que, necessariamente implica condições materiais para a realização do processo de trabalho na sua totalidade. É preciso conhecer as relações de trabalho analisando as transformações históricas e as determinações sociais e materiais como aspectos imprescindíveis para uma pesquisa de categoria crítica.

O método dialético expõe a representação dos propósitos e posições tomadas, exprimindo uma identidade, nos oferece um caminho a ser percorrido, é o alicerce de sustentação do trabalho acadêmico/científico, considerando o movimento histórico e contraditório da sociedade e da educação.

Com o intuito de cumprir esta proposta trabalhamos com os princípios da pesquisa elencados por Marx. Netto (2011) salienta que a teoria Marxista utiliza o procedimento investigativo em uma dupla perspectiva: Opera num corte vertical na estrutura do fenômeno: analisa a tempo sincrônico (o aqui e agora) para desta análise olhar historicamente para o fenômeno, fazer um estudo diacrônico (buscar a gênese). Para Marx o fenômeno se transforma radicalmente no tempo histórico e no espaço, o método dialético é ao mesmo instante sincrônico e diacrônico, histórico e estrutural.

A contradição é elemento de destaque para uma compreensão crítica da realidade. Pires (1996) corrobora a teoria dialética e salienta que a contradição é o movimento respaldar-se no empírico, refletindo sobre, e, posteriormente realizando abstrações que permitam entender as múltiplas determinações, para galgar do aparente/observado ao concreto pensado. Marx recusa o empirismo, mas não desconsidera a realidade empírica.

Nesta pretensão, é necessário fazer da realidade empírica, dos dados obtidos da pesquisa um ponto de origem, ou seja, partir da aparência. É fundamental para o processo de conhecimento teórico partir da expressão factual, que é um sinal, nos indica elementos importantes dos processos e cabe à razão identificar nestes processos a essência intrínseca que explica o disfarce ideológico.

Explica-nos José Paulo Netto (2011), na obra *Introdução ao estudo sobre o método de Marx*, que as relações são imediatas, mas o processo de conhecimento vai além da aparência, logo, ela se desloca do imediato para o mediato. O conhecimento teórico é a elevação do dado imediato, é a síntese de múltiplas determinações.

Para atravessar os dados do imediato é preciso conhecer as determinações, que numa primeira relação não são visíveis, os fatos não são eloquentes, é preciso inquirir o conhecimento das determinações, que são de múltiplas naturezas, e, possuem íntimas afinidades, isto é, encontrar as mediações.

No método dialético os fatos não estão perdidos no espaço, eles não estão deslocados de outros processos. Precisamos como pesquisadores posteriormente ao ato da descoberta retornar a forma factual, a forma empírica, para analisarmos as determinações impregnadas, isto significa fazer uma síntese e retornar, todavia, em ato posterior, sendo detentor de um concreto pensado, olhar para as partes, mas analisando o todo. Este é o princípio da totalidade.

O objetivo foi investigar as condições de trabalho do professor de Salto do Lontra no sistema capitalista moderno que vem requerendo dos profissionais novas exigências, que tenham compatibilidade com a sociedade na qual o conhecimento é mercadoria. Sendo assim, buscamos nas contradições, mediações e determinações postas sobre as falas das professoras de educação infantil algumas respostas aos nossos anseios, ou mesmo indícios das hipóteses travadas inicialmente, sabendo que esta procura é um processo ininterrupto, que não se encerra jamais.

A dissertação está disposta e organizada em três capítulos, nos quais, o primeiro deles, trata de questões conceituais sobre o trabalho. Para isso, examinamos as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho após o estabelecimento da sociedade capitalista.

As transformações ocorridas desde seu surgimento se deram por meio de conflitos, que não aconteceram de forma linear no tempo e no espaço. No entanto, toda a metamorfose burguesa no âmbito do mundo do trabalho ou em âmbito sócio-cultural se deu com intuito de evitar a luta de classes e corroborar as modificações radicais na forma de organização do trabalho assalariado.

Primeiramente com a manufatura e em seguida com a crescente urbanização e industrialização, e mais recentemente a influente tecnologia avançada tem afetado o processo de trabalho e a própria personalidade do trabalhador. Os modos Taylorista/fordista e posteriormente o sistema toyotista após a década de 1980 no Brasil, proporcionaram transformações no mundo produtivo, que tiveram relevante influencia sobre a vida do

trabalhador moderno e sobre a organização da escola que conhecemos hoje. Este primeiro capítulo busca discutir alguns pontos fundamentais sobre o presente assunto.

Para compreendermos as interfaces do trabalho na educação infantil apresentamos uma abordagem histórica sobre como se desenvolveu o trabalho do professor de educação infantil no Brasil, realizando uma análise do desenvolvimento da identidade profissional docente. O segundo capítulo tem como pressuposto esta análise histórica do trabalho docente.

A função de ensinar como caracterizadora do trabalho docente ao longo do tempo tem se fundamentado em diferentes concepções epistemológicas, conceituais e políticas que se alteram com os arranjos históricos, econômicos, culturais e sociais de uma época. Portanto, este capítulo trata de nos apresentar como ocorreu o desenvolvimento do magistério no movimento histórico. Posteriormente, destaca alguns dos fatores que implicam na sua progressiva precarização na sociedade capitalista e, em seguida são tratadas das políticas públicas que se referem ao trabalho docente no Brasil, analisando como o contexto político e ideológico do neoliberalismo tem interferido no meio educacional, refletindo nas condições laborais do professor da educação infantil.

Este segundo capítulo, também apresenta elementos importantes que influenciam na valorização ou precarização do trabalho do professor nos dias atuais, tais como: formação, remuneração, condições materiais e objetivas de trabalho e questões pedagógicas.

Em consideração a isto, o último capítulo tem o objetivo expor e analisar as condições históricas e atuais de trabalho dos profissionais que atuam na rede municipal de educação infantil de Salto do Lontra. Esta tarefa é organizada com dados que foram obtidos em pesquisa de campo. Ainda neste mesmo capítulo, tecemos uma análise crítica sobre o processo de trabalho na educação infantil na contemporaneidade, considerando as categorias elencadas.

CAPÍTULO I

O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente não pode ser considerado tema novo em âmbito da pesquisa. No entanto, inquirir sobre o processo de trabalho do professor continua sendo um debate polêmico e de extrema necessidade política e social, julgando a urgência pela valorização destes profissionais. Nesta perspectiva, este capítulo se propõe a realizar um estudo sobre o trabalho, enquanto categoria analítica e conceitual, fundamentado na perspectiva marxista.

Primeiramente, apresentamos em *Os sentidos do trabalho: do trabalho em geral ao trabalho alienado*, realizamos a conceituação e categorização do *trabalho* e sua relação com o processo de exploração/intensificação ocorrido com as modificações históricas do capitalismo. Em seguida, em *O trabalho docente no capitalismo taylorista/fordista* é realizado a análise crítica deste sistema de organização fabril sobre a constituição do trabalho do professor, posteriormente esta análise se estende no tópico *O Toyotismo e os efeitos da precarização sobre o trabalho e a educação*.

1.1 Os sentidos do trabalho: do trabalho em geral ao trabalho alienado

O **Trabalho** é uma categoria operante, constitutivo do ser social, não é uma invenção da mente, por meio dele construímos nossa humanidade, nos produzimos como espécie, como homens e mulheres.

Com base em estudos da teoria marxista, podemos salientar com indubitabilidade que o trabalho é fator de distinção entre o homem e as outras espécies.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião por tudo que se queira. Mas eles começam a distinguir-se dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzir seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX, 1998, p.10).

Em outra passagem Marx deixa explícito de maneira muito ilustrativa como o trabalho é atividade caracterizada pelo pensamento, e, portanto, é ação restrita ao homem.

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que existia antes na mente do trabalhador (MARX, 2014, p.212).

Marx (2014) salienta que o trabalho é um elemento indispensável à existência do homem, através da ação consciente ele se constitui como ser histórico e racional independente da sociedade em que viva. Marx (2014) ressalta, também, que o homem atua sobre a natureza e a modifica considerando suas necessidades, neste processo ele constrói e monitora sua ação de troca material, que se dá através do movimento corpóreo a fim de apropriar-se dos bens fornecidos por ela e transformá-los em benefício de sua espécie. Neste momento o homem evolui pelo processo de trabalho, alterando sua própria natureza.

A filosofia da práxis concebe os seres humanos como conjunto das relações sociais e históricas efetivadas no processo de trabalho, que é o esteio da humanidade. O trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1999, p.4). Nas palavras de Saviani (2007, p.154): “A essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho”.

Resulta que o homem é uma formação histórica a qual denominamos de segunda natureza. Advém aqui o princípio educativo do trabalho.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

No esforço incessante de satisfazer suas necessidades o homem foi construindo sua racionalidade, isto significa que o ser humano é uma construção social e histórica. É, no e pelo trabalho que o homem submete sua imaginação, inteligência e intencionalidade para a materialização de um determinado objeto. Braverman (2014, p.53) destaca que “o trabalho ultrapassa a mera atividade instintiva, é assim, a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos”.

O pensar e o fazer se fundam em uma relação recíproca de interferências e modificações. O objeto, portanto, torna-se utensílio humano, isto é, objeto sensível/teórico. Neste sentido, o trabalho tem natureza criadora, positiva, é ontológico.

O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Mediante isso, o trabalho transforma os bens da natureza ou os produz para responder, antes de tudo, às múltiplas necessidades. Por isso o trabalho é humanamente imprescindível para o homem desde sempre (FRIGOTTO, 2002, p.12).

O trabalho representa condição de humanização e libertação do homem em relação à natureza no tempo histórico, intitulado por Marx (2008) como *trabalho geral*.

Esta classificação é assim atribuída, porque é uma atividade dirigida pelo homem através de seus diferentes membros corporais para determinada atividade fim, que possibilite sanar suas necessidades e se desenvolver, não é de maneira alguma uma atividade dirigida especificamente para produção de lucros e riquezas. Portanto, é atividade que precede ao capitalismo e suas determinações.

Marx em a *Contribuição à crítica da economia política* assim o conceitua:

O trabalho é uma categoria inteiramente simples. E também a concepção do trabalho nesse sentido geral - como trabalho em geral - é muito antiga. Entretanto, concebido economicamente sob essa simplicidade, o trabalho é uma categoria tão moderna como o são as condições que engendram essa abstração (MARX, 2008, p.262).

Pode-se dizer então que este trabalho em geral foi o que possibilitou que o homem se desenvolvesse enquanto espécie que produz sua subsistência. Marx continua suas contribuições salientando suas ideias sobre trabalho

O trabalho simplesmente; não o trabalho manufatureiro, não o comercial, não o agrícola, mas tanto uns quanto os outros. Com a generalidade abstrata da atividade que cria a riqueza, temos agora a generalidade do objeto determinado como riqueza, o produto em geral ou, uma vez mais, o trabalho em geral, mas como trabalho passado, realizado. [...] A indiferença em relação a um gênero determinado de trabalho pressupõe uma totalidade muito desenvolvida de gêneros de trabalhos reais, nenhum dos quais domina os demais (MARX, 2008, p. 262).

Mas este dispêndio de energia humana realizado em um primeiro momento em busca de sua satisfação, ou seja, como “valor de uso”, tem no decorrer do tempo se transformado, adquirindo diferentes faces, adquirindo uma feição alienada, no qual, o trabalhador aceita a

exploração, a propriedade privada, o salário, a competição, a separação trabalho e tudo mais que a sociedade capitalista impõe.

Marx (1983) em seu primeiro manuscrito dos Manuscritos Econômicos e filosóficos nos explica como a alienação é expressa.

Sob dois aspectos, portanto, o trabalhador se converte em escravo do objeto: primeiro, por receber um *objeto de trabalho*, isto é, receber *trabalho*, e em segundo lugar por receber *meios de subsistência*. Assim, o objeto o habilita a existir primeiro como *trabalhador* e depois como *sujeito físico*. O apogeu desta escravidão é de ele só poder se manter sujeito físico por ser um trabalhador (MARX, 1983, p.92. grifos do autor).

O que Marx nos mostra é que no capitalismo o trabalho não é objeto satisfação, mas de padecimento e escravidão do homem que não é dono dos meios de produção, que antes se sente obrigado a ser um *trabalhador*, que necessita vender a única coisa que possui, a energia para as atividades laborativas, em contrapartida quem possui riqueza suficiente para comprar a mão-de-obra deste sujeito a explora como qualquer outro objeto que lhe pertence. Marx (1983) segue sua ilustríssima passagem sobre a *alienação*.

A Economia Política oculta a alienação na natureza do trabalho por não examinar a relação direta entre trabalhador (trabalho) e a produção. Por certo, o trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz palácios, porém choupanas é o que toca o trabalhador. Ele produz beleza, porém para o trabalhador só fealdade. Ele substitui o trabalho humano por máquinas, mas tira alguns dos trabalhadores a um gênero bárbaro de trabalho e converte outros em máquinas. Ele produz inteligência, porém também estupidez e cretinice para os trabalhadores (MARX, 1983, p.92. grifos do autor).

No capitalismo o trabalho assume um caráter alienado, tornando-se elemento de exploração de uma classe em relação a outra. Frigotto (2002, p.12) afirma o seguinte: “Desgraçadamente o trabalho, criador de valores de uso, imprescindível a reprodução da vida, não tem sido assumido por todos. A história humana, infelizmente, até hoje, reitera a exploração dos seres humanos por seres humanos e de classes sobre classes”.

Na sociedade moderna tem se intensificado cada vez mais o processo de trabalho, seja através do aumento da jornada/ horas de trabalho, como na fase inicial do capitalismo ou mesmo na intensificação das atividades laborais como no capitalismo moderno.

A intensidade é, portanto, mais que o esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos no processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se tornaria inviável (DAL ROSSO, 2008, p.20).

A sociedade capitalista é a composição de um sistema econômico de propriedade privada, que se sustenta pelo lucro adquirido no sistema de produção. No entanto, quem realiza a produção das mercadorias não são todas as classes, mas sim a classe explorada, constituída por trabalhadores. Em contraponto, o acesso à cultura erudita, de base científica foi historicamente disseminada entre a classe dominante que não necessita ocupar o seu tempo com trabalho e disponibiliza de tempo ocioso para a formação.

Ou seja, basicamente no capitalismo existem duas classes distintas, uma é portadora dos meios de produção, da riqueza e do poder político, chamada de burguesia ou classe dominante, a outra classe é conhecida como proletariado ou classe dominada, trabalha para satisfazer suas necessidades e alimentar o sistema capitalista e a classe burguesa.

O trabalhador entra nesse processo de produção como força de trabalho e fonte de riqueza para outros. Aí sua energia vital é consumida no processo de trabalho, em troca dos meios de produção e de sua família. Desse modo, não lhe resta outra alternativa a não ser retornar continuamente ao mercado, para vender a sua força de trabalho, posto que os meios de subsistência são também monopólio da classe capitalista. (CARVALHO, 1989, p.32).

No capitalismo o trabalho necessário marca apenas um espaço do tempo gasto pelo trabalhador na sua jornada, a outra parte representa a riqueza e o poder do patrão, que neste processo suga as energias de seu “empregado” com o intuito de produzir lucro/mais-valia.

O processo de produzir mais-valia, ou seja, o processo capitalista de produção visa, como já salientamos, produzir um valor excedente, cuja obtenção é possível mediante o prolongamento da jornada de trabalho para além do tempo considerado, isto é, com um sobretrabalho (CARVALHO, 1989, p.35).

A burguesia como classe hegemônica e dona dos meios de produção, descobriu meios de muitos trabalharem em benefícios de uns poucos que compram a força de trabalho em troca de uma remuneração salarial, que não corresponde ao verdadeiro valor da produção, isto é, o trabalho torna-se mercadoria (forma alienada), e os trabalhadores não conseguem compreender o verdadeiro sentido de seu trabalho.

Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano da existência, e que, enquanto tal, não se reduza à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais artísticas, de lazer etc.(mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 2012, p.21).

A burguesia como classe que ascendeu ao poder, também descobriu a importância da ciência para alavancar a produção e a importância da educação/escola para a formação de diferentes tipos de trabalhador. Estes trabalhadores servirão aos propósitos de manutenção do capital.

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhe foi atribuída nesta hierarquia social, justamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento do capitalismo moderno (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

Desta maneira, a escola representa um instrumento de grande valia para o capital, cumpre a função de, nas palavras de Mézáros “produzir tanta conformidade ou *consenso* quanto for capaz” (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Contudo, o trabalho assalariado que recebemos como trabalhadores produtivos, ou não, na sociedade capitalista é alienado, porque não pertencem aos trabalhadores os meios de produção, a decisão, o conhecimento sobre todo o processo produtivo e o produto do trabalho.

As instituições capitalistas dão ao fenômeno da *alienação* dimensões que ele não tivera antes: dão-lhe uma feição drástica. A industrialização capitalista leva a *alienação* inerente ao sistema da propriedade privada a toda parte, aos mais diversos níveis da atividade social humana. “é só nesta etapa – escreve Marx – que a propriedade privada pode consolidar o seu domínio sobre o homem e pode se tornar, na mais genérica de suas formas, uma potência na história mundial” (KONDER, 2009, p.129-130).

A alienação empregada sobre os sujeitos no processo de trabalho produtivo e em outras instituições sociais como no campo da cultura, da política e da educação consolidou

sobre a sociedade uma falsa consciência de naturalização das relações de desigualdade e exploração vivida pela classe trabalhadora.

No caso do trabalho docente, somos detentores do conhecimento e temos certa autonomia no processo de ensino e aprendizagem, porém ao vendermos nossa força de trabalho em troca de salário, assim como outros trabalhadores para satisfazer as necessidades de primeira ordem, isto é, alimentação, moradia, saúde, vestuário, etc, também nos tornamos trabalhadores explorados pelo sistema. As demais necessidades humanas que fazem parte do lazer, eleitas como de segunda ordem e que nos tornam mais humanos, cultos e distintos, muitas vezes não são sanadas, pois o salário atribuído ao trabalho docente nesta sociedade não lhe permite.

A forma histórica que o trabalho assume no modo de produção capitalista é oculta. Não é visível a exploração do trabalho. Aparentemente o contrato de trabalho e o salário oferecem a impressão de remunerarem todo o trabalho quando na verdade, como demonstrou Marx (2014), há uma divisão entre trabalho necessário e trabalho excedente.

Este processo de alienação faz com que o salário que o trabalhador recebe no fim do dia, da semana, ou do mês, represente apenas parte do tempo pago pelo que produziu de bens ou serviços - a outra parte fica com quem empregou o trabalhador. Parte de seu esforço que tem como resultado mercadorias ou serviços é alienada. Ou seja, é apropriado pelo empregador. O que mascara esta exploração é sua legalização pelo contrato de trabalho (FRIGOTTO, 2002, p17).

Neste contexto, é inegável a relação que se estabelece entre trabalho e o processo educativo. A escola criada e institucionalizada formalmente na sociedade capitalista, lhe tem sido de grande importância, ao servir como responsável em realizar a reprodução das relações sociais, compactuando com o propósito da classe burguesa de manter-se no poder da sociedade.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos). Ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

A educação e trabalho são elementos indissociáveis na formação humana, através da transmissão dos conhecimentos históricos é possível dar continuidade a evolução conquistada pelo homem no processo de trabalho. Contraditoriamente, a forma como o sistema capitalista os domina em benefício da exploração contínua do interesse de classe é perversa. No entanto, seria ingenuidade desta pesquisa acreditar que a escola criada pelo capital, assuma por conta própria a tarefa de “desarmá-lo”, ou seja, formar sujeitos capazes de lutar contra a sociedade “sócio-metabólica do capital”.

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também, no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abraçar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

A educação institucionalizada deve ir além destes princípios e convenções criados e instaurados pelo capital que ardidamente o convém, com o objetivo de induzir sobre a classe precarizada um sentimento dócil de conformidade sobre sua condição. Na história da educação, da antiguidade aos dias atuais prevaleceu a distinção entre a instrução das camadas sociais, com especial atenção a delegada à elite que tinha o tempo ocioso e sempre foi voltada à “elevação do espírito” isto é, à cultura, às letras, à música, ginástica e outros. Em contrapartida, a instrução das classes populares foi voltada a preparação para o trabalho. Neste propósito, ocorreu a separação entre o pensar e o fazer, entre trabalho manual/produtivo destinado a classe trabalhadora e trabalho intelectual para as classes dirigentes.

No capitalismo, a instrução serve a um propósito ainda maior, além de preparar homens para o labor diário também obedece ao princípio ideológico de inculcar sobre os pobres trabalhadores a ideologia liberal.

A história da educação burguesa para o povo comum gira em torno desse binômio: permitir sua instrução e reprimir sua educação-formação, ou o binômio libertar e reprimir, *libertar* o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade, e *reprimir* o saber e o poder de classe. Se olharmos apenas o primeiro elemento do binômio teremos uma história de avanço da educação popular, pela modernização do povo, por sua civilização e inserção no mundo letrado e na cidadania formal (ARROYO, 2012, p.103).

Isto significa, que a “prestativa e bondosa” classe dominante não institucionalizou a educação servindo apenas ao princípio da libertação e inserção na cultura letrada. A instrução formal capitalista se prestou a reprimir a classe operária contra sua tarefa histórica de luta, estava assim, preservando a hegemonia burguesa.

Como destaca Linhares et al (2007, p.1506) “Por trás de um projeto pedagógico escolar de massa, existe na verdade uma falsa consciência da realidade, uma alienação coletiva fortalecida durante os vários anos de obrigatoriedade escolar”. De maneira, que “a escola seria o lugar ideal para ensinar ao aluno, de maneira ideológica, elemento de submissão, servidão, regras de como se portar na sociedade, além da reprodução das forças produtivas” (LINHARES, 2007, p.1506).

No entanto, devemos desconstruir este sentimento docilmente suavizado. Não é natural existir classes, desigualdades econômicas, culturais e sociais, preconceitos estabelecidos por uma sociedade de padrões, também não é natural uma pequena elite explorar a massa proletária e se utilizar da escola para reproduzir as relações sociais vigentes.

É inevitável, para rompermos com a desigualdade, termos que lutar para romper com as classes, elas não precisam existir para sempre, é nossa função como educadores lutar por uma escola de interesses dos trabalhadores que enfrente os determinismos históricos. Não podemos mais acreditar num sistema de reformas e ajustes, já sabemos que a educação propagandeada pela mídia não oferece os caminhos de uma sociedade igualitária.

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos – significa ficar preso dentro de um círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital (MÉSZÁROS, 2008, p.48).

Esta exploração do trabalho vem se reproduzindo no desenvolvimento do capitalismo moderno com mais velocidade, intolerância e intensidade. No século XX tivemos o taylorismo/fordismo e no final deste mesmo século emerge uma nova organização do trabalho, com origem no Japão, chamada de toyotismo ou pós-fordismo.

As novas formas de organização do trabalho, denominadas de gerência científica da produção, influenciaram não apenas a indústria, mas os setores de prestação de serviços e a educação, que está sujeita às interferências ocorridas no mundo do trabalho, afinal a escola é

responsável por formar a mão-de-obra para o mercado. Os professores como trabalhadores do setor educativo foram ganhando novas funções em concomitância com a instituição escolar, e encontrando meios de se adaptar aos requisitos exigidos pelas modificações do sistema. O próximo tópico trata esta questão de maneira mais alusiva.

1.2 Trabalho docente no capitalismo taylorista/fordista

Ocorreu com o desenvolvimento do capitalismo a necessidade de se pensar o sistema de produção melhor organizado, de maneira que com o aumento/intensificação do trabalho, os patrões pudessem reduzir o desperdício de tempo, em consequência produzindo mais em menor tempo, se obteria mais lucro. A gerência científica foi uma resposta ao apelo capitalista de expansão. A citação que segue é extensa, mas julgamos conveniente sua exposição, pois, ilustra características importantes da gerência científica.

A gerência científica, como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalista em rápida expansão. Faltam-lhe as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições de produção. Ela parte obstante de um ou outro protesto em contrário, não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista, do ponto de vista da gerência de uma força de trabalho refratária no quadro de relações sociais antagônicas. Não procura descobrir e confrontar a causa dessa condição, mas a aceita como um dado inexorável, uma condição “natural”. Investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital. Entra na oficina não como representante da ciência, mas como representante de uma caricatura de gerência nas armadilhas da ciência (BRAVERMAN, 2014, p.83).

O norte americano Frederick Winslow Taylor (1856 -1915) é o primeiro a implantar um sistema de organização científica do trabalho, propondo separar o pensar e o fazer, a *concepção* da *execução*, destinando a transferência do saber e do controle da produção sobre o processo de trabalho para a gerência, com objetivo de aumentar a produtividade, através de menor tempo possível gasto na produção e com maior lucro.

O controle foi aspecto essencial de gerência através da sua história, mas com Taylor ele adquiriu dimensões sem precedentes. [...] Taylor elevou o conceito de controle a um plano inteiramente novo quando asseverou como *uma necessidade absoluta para a gerência adequada à imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado* (BRAVERMAN, 2014, p.86, grifos do autor).

Com implantação desta nova maneira de organizar o trabalho na fábrica, as formas de exploração se intensificam e o trabalho se torna mais parcelado e fragmentado.

À medida que as práticas do industrial capitalista, do escritório e do mercado se desenvolveram de acordo com este princípio, ele veio de fato a tornar-se parte da rotina e costumes aceitos, tanto mais que, como o crescente caráter científico da maioria dos processos aumentaram em complexidade, enquanto ao trabalhador não era permitido partilhar desse crescimento, ficou cada vez mais difícil para os trabalhadores compreender os processos nos quais atuavam (BRAVERMAN, 2014, p.108-109).

O trabalhador tem todas as suas ações controladas por um processo de racionalização da produção. Com a introdução do cronômetro é a gerência que estabelece como, quando e em quanto tempo cada trabalho deverá ser realizado.

Posteriormente a este sistema, Henry Ford (1863-1947) criou a organização que se fundamenta no processo de cadeia produtiva e a instauração da esteira rolante, buscando disciplinar o trabalhador com fábricas verticalizadas. O fordismo tinha como objetivo produzir o máximo em grandes séries, e fez parte de uma era capitalista de grande expansão industrial.

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo veículos entre as ações individuais das quais a *esteira* fazia as interligações, dando ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da *produção em série fordista* com o *cronômetro taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre *elaboração e execução*. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *Savoirfaire* do trabalho, “suprimindo” a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a atividade mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2000, p.37).

Ambos os sistemas de produção se completam e representam grande impacto no sistema produtivo de sua época, dando origem a métodos e aspectos da produção industrial utilizados até a atualidade. O taylorismo/fordismo representou para o capital grande avanço nas taxas de lucro e nas formas de intervenção políticas e financeiras da economia, pois houve mudanças ideológicas e materiais sobre o processo de trabalho.

Neste momento histórico, início do século XX, também teve grande expressão a teoria econômica de John Maynard Keynes, que defendia a importância da intervenção estatal sobre a economia e na política fiscal, com o objetivo crucial da defesa do pleno emprego, pregando a ideia que o estado deve ser responsável por garantias sociais mínimas como a educação e a saúde. O Keynesianismo é contra concepções liberais e políticas de privatização. Esta teoria ficou conhecida também como o estado-de-bem-estar-social.

A partir desta concepção política se criou a ilusão de que com pequenos ajustes o sistema capitalista poderia oferecer aos trabalhadores um estado capaz de representar os

direitos da massa, criando certo consenso de que o estado era justo e buscava sempre o melhor para o trabalhador. Todavia, na realidade o estado burguês em nenhum momento deixou de ser tendencioso aos interesses da elite. Intencionalmente, o estado sempre esteve protegendo a manutenção da ordem estabelecida e limitando a luta das classes antagônicas.

A melhora nas condições de trabalho e salários promovidos por organizações sindicais e partidárias e a conquista de direitos relativos à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, entre outros, mantidas pelo “compromisso” do estado-do-bem-estar-social, ou o “estado-providência” são fatores representativos de uma troca ideológica, efetuada através da renúncia da classe trabalhadora do seu projeto histórico-societal.

Dentro da moldura do fordismo, com efeito, esse Estado representa, para o proletariado, a garantia de ‘seguridade social’, com sua qualidade de gestor geral da relação salarial: é o estado quem fixa o estatuto mínimo dos assalariados (...); é ele quem impulsiona a conclusão e garante o respeito às convenções coletivas, direta ou indiretamente o ‘salário indireto’(Bihl apud Antunes). Tudo isso fez com que se desenvolvesse um fetichismo do estado, bem como de seus ideais democráticos (inclusive no que eles têm de ilusório), aos quais o ‘estado providência’ deu conteúdo concreto (ANTUNES, 2000, p.40).

Além disso, devemos salientar que as efetivas melhoras na qualidade de vida do trabalhador ficaram restritas aos países desenvolvidos, enquanto que em países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil e de outros países da América Latina, por exemplo, as condições de trabalho continuaram sobre a intensa exploração do proletariado.

Após o auge do fordismo e do período keynesiano, no final da década de 1960 e início de 1970 começaram a aparecer os primeiros indícios de crise neste sistema, bem como, o ressurgimento do sentimento de luta de classes. As lutas operárias reapareceram em prol da defesa do controle da produção e da retomada da identidade no processo de trabalho que foi perdida na produção verticalizada do taylorismo/fordismo. Neste contexto, emergiu o espaço para um novo desmonte do capital.

O boicote e a resistência ao trabalho despótico, taylorizado e fordizado assumiam modos diferenciados. Desde as formas individualizadas do absenteísmo, da fuga do trabalho, do *turnover*, da busca da condição de trabalho não-operário, até as formas coletivas de ação visando à conquista do poder sobre o processo de trabalho, por meio de greves parciais, operações de zelo (marcados pelo “cuidado especial” com o maquinário, que diminuía o tempo/ritmo de produção), contestações da divisão hierárquica do trabalho e do despotismo fabril emanado pelo quadros da gerência, formação de conselhos, propostas de controle do capital e de defesa do controle social da produção e do poder operário (ANTUNES, 2000, p.42).

Entretanto, os trabalhadores mesmo retomando em grande medida a consciência de classe se deparam com as barreiras de um sistema historicamente constituído pela alienação e pela ideologia dominante burguesa. Nesse sentido, a luta de trabalhadores ficou restrita ao plano dos locais de trabalho e não se expandiu socialmente, no entanto, abalou o sistema de produção taylorista/fordista.

O taylorismo, modernizado pelo fordismo, é o método de administração do trabalho aplicado durante mais de meio século, entre 1920 e 1970, no mundo inteiro. Sua crise começou a surgir com a revolta do operariado, articulado com o movimento estudantil, nos idos de 1968. Nesse período, começaram a encontrar seu fim os chamados “trinta anos gloriosos”, de que tanto fala a literatura social europeia (DAL ROSSO, 2008, p.61).

A América Latina foi atingida por esta corrente da crise financeira do capital, especialmente nos anos 1980, originada após o fim da segunda guerra mundial e a crise do petróleo, que acarretou o fim do “milagre econômico” ocorrido durante a ditadura militar no Brasil, momento próspero para a economia interna que chegou ao fim nesta época de recessão, repercutindo em manifestações contra este sistema de governo que acobertava por longa data abusos e perseguições sobre a aparência dissimulada do crescimento nacional.

Neste momento de transtorno na economia, o capitalismo apresenta sinais visíveis de sua crise estrutural como sistema *incontrolável e autodestrutivo*, com problemas de rentabilidade. Portanto, o capitalismo como sistema que se origina e se mantém pela “mais-valia”, ou seja, pelo lucro acumulado através da exploração do trabalho, oferece à vista disso, a nítida *desordem* do capital.

Para vencer a crise, o estado brasileiro recorre ao novo tipo de política, crescente em países desenvolvidos, o neoliberalismo. Como ressalta Francisco de Oliveira (1995) em balanço realizado sobre o título: neoliberalismo à brasileira, que o período da ditadura abriu espaço para a expansão deste novo tipo de política.

Mas na verdade é que foi a ditadura que começou o processo de dilapidação do Estado brasileiro, que prosseguiu sem interrupções no mandato “democrático” de José Sarney.

Essa dilapidação, então já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil para uma preparação anti-social. Aqui no Brasil, não apenas pelos reclamos antiestatais (na verdade anti-sociais) da grande burguesia, mas sobretudo pelos reclamos do povo, para o qual o arremedo de social-democracia ou do Estado de bem-estar, ainda que de cabeça para baixo, tinha findado completamente (OLIVEIRA, 1995, p.24 – 25).

Para Antunes (2000) a repercussão da crise capitalista refletiu em aumento acentuado nas privatizações, a decrescente taxa de lucro, diminuição da intervenção estatal na economia, acarretando em prejuízos ainda maiores para a classe trabalhadora que sofreu com a reorganização do capital, o advento do neoliberalismo, a desregulamentação de direitos conquistados e um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho.

Para combater a crise cíclica e estrutural de seu sistema metabólico, o capitalismo recorre historicamente a meios cada vez mais destrutivos, que além de provocar a desigualdade econômica e cultural entre as classes, exploração da mão de obra, a disparidade tecnológica e armamentista entre nações em nome de uma expansão política e ideológica, estamos vivenciando especialmente nesta última era também a degradação dos meios naturais que implicam em uma contraditória eliminação da natureza humana.

Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência inter-capitais, mais nefastas são suas conseqüências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a érea moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital (ANTUNES, 2000, p. 34).

O capitalismo é astuto, se recia das crises constantes que afetam a vida do trabalhador e do sistema, através de reformas, que em nada mudam à sua essência de desigualdade. Como salientou Meszáros (2008, p.27) “O capital é irreformável por que pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (grifo do autor).

Diante do quadro crítico de crise, ocorreram transformações necessárias ao capital, de modo a assegurar a sua recuperação produtiva, o aumento do lucro e a manutenção da hegemonia burguesa. A transfiguração reformista do capital teve implicações sobre o mundo do trabalho e da vida do trabalhador, afetou a sua própria subjetividade. Entretanto, a reestruturação não modificou os pilares de sustentação capitalista que se fundamentam na exploração da classe trabalhadora, contudo, precisou o capital reorganizar o padrão produtivo.

Embora a crise estrutural do capital tivesse determinações mais profundas, a resposta capitalista a essa crise procurou enfrentá-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. Tratava-se, então, para as forças de Ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio taylorismo e fordismo, procurando, desse modo, especialmente no pós-45. Utilizando-se, como veremos, de novos e velhos mecanismos de acumulação (ANTUNES, 2000, 36).

Sendo assim, como resposta a crise do taylorismo/fordismo e como elemento fundamental da reestruturação capitalista se consolidou um novo sistema de organização da produção: o toyotismo, que representou um avanço para o capitalismo moderno, uma vez que, metamorfoseou os sistemas de produção anteriores, criando um modelo de organização do trabalho inovador, sinalizando a reestruturação da ordem capitalista abalada. Assim, como ressalta Antunes (2000, p.45) “Com a derrota da luta operária pelo controle da produção, estavam dadas então as bases sociais e ideo-políticas para a retomada do processo de reestruturação do capital, num patamar distinto daquele efetivado pelo taylorismo e pelo fordismo”.

No entanto, não podemos ocultar que o processo histórico delineado pelo período taylorismo/fordismo teve em si grandes repercussões sobre o mundo do trabalho e a formação de homem de uma época, chegando suas influências sobre a sociedade atual.

No Brasil, o taylorismo e fordismo começam a alcançar espaços mais significativos na medida em que o país estabelece o seu processo de industrialização de maneira mais intensa, especialmente em meados da década de 1930, objetivando migrar a população das áreas rurais para urbanas e modificar o sistema produtivo de base agrário-mercantil para industrial. Mas é somente no governo de Juscelino Kubtscheck em 1956 que se torna efetiva o sistema de organização de trabalho taylorista/fordista.

Observa-se, portanto, um surto de reestruturação produtiva de 1956 a 1961, com predominância do padrão taylorista – fordista, que constituiu um novo mundo do trabalho, um novo proletariado metalúrgico vinculado às indústrias produtoras de bens de consumo durável, cujo maior exemplo é o complexo automotivo sediado no ABC paulista. Este se definiria como o principal setor da economia brasileira. Demos um salto para o que alguns autores definiam como a segunda Revolução Industrial (MEDEIROS, 2009, p.60).

Este sistema ganha particularidades de gestão em solos brasileiros, com características diferentes dos países capitalistas hegemônicos, como o EUA. Medeiros (2009, p.61) corrobora a análise destacando que “Embora descaracterizado em sua essência não deixaram de contribuir para um processo de modernização” .

A evolução da modernização do sistema industrial aconteceu com o golpe militar de 1964⁴. Neste contexto, as mobilizações políticas e sindicais da sociedade brasileira foram caladas pela repressão política e ideológica.

De acordo com Marilena Chauí (2003) em paralelo a esses acontecimentos, tivemos no cenário educacional a violência repressiva, privatização e a reforma universitária que determinava a construção de um modelo educacional voltado à formação de mão-de-obra.

A escola pública foi devastada tanto em suas dimensões físicas e estruturais, como pedagogicamente. A educação foi desconsiderada em termos de investimento do estado.

A formação de professores durante a consolidação do taylorismo/fordismo no Brasil é atravessada pela organização dos cursos de pedagogia e licenciatura, resultantes do decreto-lei n.1.190 de 1939, que compôs o modelo denominado “esquema 3+1”. Significava que os pedagogos e professores deveriam cursar três anos completos de disciplinas específicas. Na expressão de Saviani (2009), é composto por “conteúdos cognitivos” e mais um ano para formação didática.

O decreto-lei 8.530 consolidou o padrão de Escolas Normais em 1946 à semelhança de outros cursos de nível secundário. “Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação” (SAVIANI, 2009, p.146).

Durante o regime militar ocorreram modificações na legislação educacional facultadas com a aprovação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que realizou a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de magistério.

O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo território nacional para todo o ensino de primeiro e segundo grau, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando uma formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p.147).

Com todos os problemas gerados na formação precária dos professores, isso obrigou o governo em 1982 a criar o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CRFAMs) que teve um cunho de “revitalização da Escola Normal” (SAVIANI, 2009).

⁴ O Regime militar (1964- 1985) foi um período histórico em que forças militares conduziram a política brasileira. Os militares, na época, justificaram o golpe sob a alegação de que havia uma ameaça comunista no país e também sob o pretexto de reajuste no setor econômico. No entanto, o evento determinante que justificou os militares a tomada do poder através de um golpe, seria a aclamação popular pelas reformas de base (reforma tributária, financeira, bancária, agrária e educacional). Para impedir tais reformas, os militares aliaram-se aos políticos da UDN (União Democrática Nacional) e ao governo norte-americano para deflagrar o golpe.

No contexto escolar, buscou-se estender a tendência produtivista, através da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Mesmo sobre ataques das tendências críticas, continuou em vigor durante todo o regime, e se tornou instrumento para o aumento do desenvolvimento econômico do país.

Em torno desse objetivo a escola primária deveria capacitar os sujeitos para a realização de determinada atividade prática, o ensino médio faria a preparação de trabalhadores que dariam sustentação ao desenvolvimento econômico e social do país, e o ensino superior deveria formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes.

A demanda de trabalhadores habilitados para o mercado industrial, fez com que se necessitasse de preparação técnica, que tinha como meta a elevação da produtividade nos moldes do sistema organizacional Norte-Americano, pois neste período histórico, o Brasil estreitou inúmeros laços com os EUA.

Nesse sentido, se expandiram intensamente as ideias da educação como campo de preparação para a organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo). Saviani (2008^b) salienta que pedagogia tecnicista foi materializada pelos acordos MEC-Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

A pedagogia Tecnicista se configura, assim, sob os pressupostos da neutralidade científica e nos princípios da racionalidade técnica, eficiência, produtividade. Com semelhança do sistema fabril (taylorismo/fordismo) ocorre a objetivação do trabalho pedagógico.

Os métodos de ensino e aprendizagem em sala de aula analisados como procedimentos e técnicas voltadas para a transmissão e recepção de informações. O docente de maneira estruturada, objetiva e eficiente, transmite informações para o aluno fixá-las, ou seja, o ensino é fundamentado na repetição e memorização, em que o docente busca atingir um comportamento adequado para o mercado.

A educação, assim como outras instituições sofreu com interferências causadas pela necessidade expansionista da produção. Assim, adquiriu a função de formar os profissionais que estariam aptos ao “controle”. A divisão dos cargos e funções na escola legitima também a ideologia da organização capitalista.

[...] podemos afirmar que a divisão do trabalho na escola tem a ver com a expansão dos serviços no capitalismo monopolista e que, ao engendrar necessidades que não devem ser resolvidas, mas ao contrário, controladas,

necessita cada vez mais profissionalizar este controle (CARVALHO, 1989, p.11).

Através da divisão social do trabalho conduziu-se sobre a educação institucionalizada o alargamento entre o teórico e prático, bem como, a divisão de funções dos profissionais da escola, relações de poder e subordinação conduzidas pela separação hierárquica das funções, provocando implicações sobre a natureza do trabalho docente.

Como na indústria e em outras organizações de serviços públicos, a divisão do trabalho na escola também acarreta processos de multiplicação, parcelamento e hierarquização de cargos, das tarefas e das operações, numa redução dos agentes escolares, além de fenômenos de negociação, de reestruturação, conflitos ou colaboração que inevitavelmente, surgem (TARDIF e LESSARD, 2014, p.82).

Neste estudo, verificam-se particularidades e implicações sobre os setores de prestação de serviço e nos sistemas escolares do taylorismo/fordismo, tais como, o trabalho educativo alienado e fragmentado, que separa o fazer do pensar, o cuidar do educar, e, hierarquiza disciplinas na escola propondo um currículo linear, com determinações de conteúdos e avaliações, que diversos momentos estão fora do contexto de aprendizagem e vivência da criança. O professor é considerado competente quando se posiciona como um ser neutro, que deve repassar o conhecimento e seguir receituários prontos e determinados, respeitando uma rotina de horários e tarefas.

1.3 O Toyotismo e os efeitos da precarização sobre o trabalho e a educação

No final do século XX e início XXI o capitalismo se reconfigura para manter o domínio da classe trabalhadora. Este movimento obtém vitória através do toyotismo.

Taiichi Ohno, o engenheiro que se define como o criador do sistema de produção Toyota, insiste repetidas vezes que em 1973, ano do primeiro choque do petróleo, deve ser tomado como o marco a partir do qual o seu sistema se impôs ao mundo, dado que naquele momento ficou explícito que o sistema de produção em massa não mais se adequava a um mundo com baixo crescimento econômico e com restrições de demanda. Não são poucas as análises que concordam aproximadamente com essa data que marca a crise do sistema fordista de produção e a busca por um novo paradigma de gestão da força de trabalho. Esse paradigma já estava pronto e em aplicação dentro da Toyota. Mostraremos agora como esse sistema responde a questão da intensidade e sintetiza tendências contemporâneas de transformação do processo de trabalho podendo ser seu ícone (DAL ROSSO, 2008, p.63).

Esta retomada da ascensão capitalista obtida por meio deste sistema de origem japonês, criado na fábrica da Toyota após a Segunda Guerra Mundial, pelo japonês Taiichi Ohno (1913 - 1990), é um sistema de produção definido pela demanda do mercado, ou seja, em pequena quantidade.

O trabalho não é mais individualizado, mas desenvolvido em equipe, o trabalhador deve se tornar polivalente e flexível, sabendo operar várias máquinas para dar conta do cotidiano de trabalho e poder ajudar o colega com o melhor aproveitamento do tempo pelo princípio *Just in time*, estoques mínimos, avanço tecnológico e gestão organizacional, entre outras características.

A polivalência faz com que o trabalhador se desdobre em várias tarefas sucessivamente, de tal forma que lhe seja praticamente impossível trabalhar de maneira a usufruir pequenos intervalos de descanso. Em outros termos, ela seria o meio pelo qual o trabalho passaria a ganhar em intensidade, a exigir maior empenho, a consumir mais energias pessoais, físicas, emocionais e cognitivas (DAL ROSSO, 2008, p.14).

Em decorrência do circuito de consumo e de aumento do lucro, é instituído um engano ideológico sobre o discurso da “qualidade total”, minimizando a durabilidade dos produtos e a taxa de valores-de-uso, criando uma obsolescência programada que resultam no desperdício exacerbado sobre as mercadorias.

Claro que aqui não está se questionando o efetivo avanço tecnocientífico, quando pautado pelos reais imperativos humanos-sociais, mas sim a lógica de um sistema de metabolismo do capital que converte em descartável, supérfluo e desperdiçado aquilo que deveria ser preservado, tanto para o atendimento afetivo dos valores de uso sociais quanto para evitar uma destruição incontrolável e degradante da natureza. Isso sem mencionar o enorme processo de destruição da força humana de trabalho, causada pelo processo de *liofilização organizativa* da “empresa enxuta” (ANTUNES, 2000, p. 51).

No plano ideológico, cria-se o culto ao subjetivismo e a individualização e no plano produtivo a flexibilidade, o trabalho conjunto, a interação participativa, horizontalização pela subcontratação de empresas terceirizadas, com vistas ao aumento da produção, sem o necessário aumento de trabalhadores, salários compatíveis com a produtividade, empregos vitalícios para apenas uma parcela de trabalhadores mais qualificados, etc.

Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células da produção, dos “times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o

“envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições de trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”. “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (ANTUNES, 2000, p.51).

Os fatores da organização toyotista representam a decorrência de uma fase de exploração ainda mais degradante do trabalho, do qual, intensificam-se a atividade laborativa, exigindo do trabalhador maiores qualificações sem apresentar garantias e direitos em troca, o responsabilizando por seu sucesso/fracasso profissional em meio à competitividade de mercado. Os trabalhadores com menor qualificação são obrigados a vender sua força de trabalho em troca das mínimas condições para sobreviver, e aos trabalhadores com maiores qualificações os graus de exigência são cada vez maiores.

O método toyotista talvez seja aquele que mais recorra à inteligência do trabalhador no trabalho industrial, não enquanto promovendo sua autonomia ou liberdade, mas no sentido de usar sua capacidade de controle de defeitos. Eliminação de perdas, controle de diversas máquinas por um mesmo trabalhador e uso da criatividade do trabalhador em benefício da empresa, mediante a ativação das dimensões da socialização e do relacionamento cooperativo com os outros por meio do trabalho em equipes e dos círculos de controle de qualidade (DAL ROSSO, 2008, p.30).

O toyotismo apesar de representar um avanço para a indústria moderna e para a reconstituição do capitalismo, não conduziu a uma ruptura total com o taylorismo/fordismo, mas uma continuidade transformada. Estas formas de organização do trabalho têm visíveis repercussões não apenas no setor automobilístico, como no ramo da indústria e também na prestação de serviços.

Dois dos mais importantes sistemas de produção industrial, o fordismo e o toyotismo foram gerados dentro do ramo automotivo e suas práticas intensificadoras se espalharam para todos os outros ramos econômicos em todos os quatro cantos do mundo (DAL ROSSO, 2008, p.31).

Tanto que a subjetividade do trabalhador foi modificada para suprimir as necessidades ideológicas da reestruturação produtiva do capital. A empresa capitalista precisa de trabalhadores envolvidos e dedicados ao seu emprego, que se sintam parte de uma equipe e que sejam responsabilizados pelo êxito ou fracasso do negócio, e que, portanto, ocupam grande parte de seu tempo fora do posto de trabalho se aperfeiçoando e planejando o processo de trabalho.

Enfim, estamos diante de um intenso processo de luta de classes no terreno da ideologia. É no interior da subjetividade humana que se deflagram as grandes lutas pela hegemonia social. Por isso, o capitalismo global é acima de tudo, capitalismo manipulatório. Temos salientando que o eixo central dos dispositivos organizacionais (e institucionais) do toyotismo, o “momento predominante” da reestruturação produtiva, é a “captura” da subjetividade do trabalho indispensável para o funcionamento dos dispositivos organizacionais do toyotismo (just-in-time/ kanban, kaizen, CCQ, etc) que sustentam a grande empresa capitalista (ALVES, 2007, p.185).

As intensas repercussões na vida do trabalhador moderno afetaram sua maneira de pensar e agir sobre o mundo, com características específicas desta nova era do capital globalizado.

A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser (ANTUNES, 2011, p.23).

A instituição escolar como meio de preparação para o mercado de trabalho também recebeu influências significativas deste novo tipo de organização empresarial e consequentemente há perceptíveis características disto na atuação dos professores. Marsiglia em concordância com os estudos de Arce afirma:

No panorama do neoliberalismo, a educação tem um papel importante de formação do indivíduo neoliberal. No entanto, o professor desse contexto deve receber formação aligeirada, flexibilizada, em razão dos interesses e demandas do capital, centralizada quanto aos seus ensinamentos (nem sei se poderiam ser chamados de conteúdos...) e destinada a disciplinar o indivíduo ao mercado (MARSIGLIA, 2011, p.62).

A partir das novas demandas de formação para o mercado, surgem outras características importantes para ser um “bom professor”, condizentes com o advento do toyotismo e a implantação de um estado neoliberal estritamente vinculado a ele. A nova política de formação e aperfeiçoamento é fundamentado na qualidade total, flexibilização, reflexão sobre a prática, trabalho em equipe, avaliação subordinadas e competitividade. Também ganha força política o discurso da importância de parcerias entre o público e o privado.

É destaque o profissional polivalente, preparado para atuar em vários meios e atender a demanda com compromisso na qualidade total, é, com efeito, uma faceta de encobrir um movimento manipulatório, que Antunes (2011) chama de “desespecialização da classe-que-

vive-do-trabalho”, uma vez que estes profissionais aptos para realizar uma gama de tarefas, não possuem capacidades críticas sobre o processo de trabalho, tornando-se estranhado do mesmo modo.

Antunes ao desenvolver um estudo sobre o toyotismo e suas implicações para a classe-que-vive-do-trabalho salienta:

Algumas das repercussões destas mutações no processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em praticamente todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria, ou mesmo em um "sindicalismo de empresa" (ANTUNES, 2014, p.7).

Todos estes fatores sinalizados são expressão da reconstituição do capital, que diariamente aumenta seu exército, por meio de demanda de profissionais preparados e adaptados ao mercado, que se sintam responsáveis pela sua formação e empregabilidade.

Outra característica fundamentada nas políticas neoliberais de individualização e privatização é a retirada do compromisso do estado em ofertar educação de qualidade a todos, de maneira gratuita, laica e pública. A realidade do trabalhador é a subordinação, ele deve se preparar sozinho para vencer as exigências do mercado e viver de sua força de trabalho, portanto, lhe é explorado o tempo de trabalho e de não trabalho. No qual, é obrigado neste tempo livre a aperfeiçoar-se profissionalmente.

O movimento do toyotismo ganhou expansão em todo o mundo e também no Brasil devido a algumas características diferenciadas, já expressas. Contudo, a exploração do trabalhador que é própria da natureza capitalista, não foi modificada na sua essência.

O trabalho contemporâneo é herdeiro de uma jornada mais reduzida em número de horas trabalhadas, mas também de um grau de intensidade muito maior do trabalho do que épocas anteriores. Os fatores da intensidade do trabalho são multiplicativos, não substitutivos. Isso quer dizer que graus de intensidade obtidos em uma práxis de trabalho podem ser – e frequentemente o são – absorvidos pela práxis que a sucede. Basta lembrar o fascínio que os sistema exerceu sobre a concepção do sistema taylorista. O ritmo e a velocidade que o fordismo conseguiu imprimir ao trabalho são reproduzidos no toyotismo, que por sua vez procura, com uma pertinácia inquebrantável, corrigir sistematicamente os fatores de desperdício que aquele apresenta em decorrência de seu princípio de produção em massa e em grande escala (DAL ROSSO, 2008, p.68)

Implementou-se novos aspectos de subordinação da classe sobre o processo de trabalho que mesmo mais complexo, continua alienado. Devido as circunstâncias que são submetidos, os trabalhadores atuais são mais competitivos. Fragmentaram-se as classes, que se dividiram em setores hierárquicos no processo laborativo, o que descentraliza sua força e reduz seu poder de luta. Antunes ressalta que:

Há isto sim, como podemos indicar, uma processualidade contraditória e multiforme. Complexificou-se, fragmentou-se e heterogeneizou-se ainda mais a classe-que-vive-do-trabalho. Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual. De, outro, e em sentido radicalmente inverso, uma desqualificação e mesmo subproletarização intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado (ANTUNES, 2011, p.58).

O trabalho ganha nova cara com o toyotismo, por meio de uma rigorosa luta pela empregabilidade, pela formação, pela flexibilidade do trabalhador que é explorado na sua integralidade. Antunes enfatiza estes elementos.

O *estranhamento* próprio do toyotismo é aquele dado pelo “envolvimento cooptado”, que possibilita ao capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a *aparência* da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração e execução* no processo de trabalho. Aparência porque a concepção afetiva dos produtos, a decisão do *que* e de *como* produzir não pertence aos trabalhadores. O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece *alheio* e *estranho* ao produtor, preservando sob todos os aspectos, o fetichismo da mercadoria (ANTUNES, 2011, p.40, grifos do autor).

Fica claro que estamos vivendo uma renovação do modo capitalista através de um modelo de organização do trabalho que está rompendo com todas as conquistas arduamente conquistadas através de inúmeras lutas. Intensifica-se o ritmo de trabalho, as exigências de produtividade, se explora o tempo livre do trabalhador exigindo maior qualificação e flexibilidade para lidar com as múltiplas dimensões do trabalho. Todos estes fatores rompem com o aspecto positivo do trabalho e com a valorização do trabalhador, desmotivando-o e desmoralizando-o.

A base objetiva da precarização do trabalho se caracteriza pela intensificação (e a ampliação) da exploração (e a espoliação) da força de trabalho, pelo desmonte de coletivos de trabalho e de resistência sindical-corporativa; e pela fragmentação social nas cidades em virtude do crescimento exacerbado do desemprego em massa (ALVES, 2009, p.189).

A exploração continua a existir, com alguns pontos distintos que se mascaram por um discurso inovador, ou seja, a alienação se reestrutura sobre novas bases, mas com os mesmos princípios capitalistas.

O fato de o capitalismo ter se transformado de uma maneira tão ampla não alterou, no entanto, o que é fundamental na descrição que Marx faz em *O capital*[...]. A base econômica de classes – e existência de uma classe que detém o capital e outra que vende o trabalho – não alterou a relação básica de espoliação do trabalho pelo capital. Mudou, apenas, de forma e intensidade (CARVALHO, 1989, p.63-64).

O trabalho do professor no toyotismo, assim como outros trabalhadores tem atravessado momentos de “adaptação”, revestindo a mesma manipulação ideológica. O discurso do profissional bem preparado e integrado se infiltrou no meio educacional. Na corrida pela empregabilidade da sociedade moderna, acirrou-se a oferta de formação, que abriu espaço para cursos precários e aligeirados, oferecidos em nome da titulação. A pretensão está no retorno que o diploma poderá proporcionar. Os fracassos e frustrações da vida profissional precisam ser disfarçados por um currículo bem estruturado, que nega o sujeito, o que apresenta é uma mercadoria a ser vendida.

Nesta fase do capital, caracterizada pelo desemprego estrutural, pela redução e precarização das condições de trabalho, evidencia-se a existência de uma materialidade adversa aos trabalhadores, um solo social que constrange ainda mais o afloramento de uma subjetividade autêntica (ANTUNES, 2000. p.131).

A proposta toyotista não passa de uma organização de trabalho modificada por necessidade do sistema, mas que se tornou mais eficiente e sofisticada, e, tende assim como o taylorismo e o fordismo apenas a agir em benefícios da *classe-que-não-vive-do-trabalho*, mas da exploração deste.

Estamos vivenciando nas últimas décadas um reordenamento capitalista tanto no campo da produção, como também na reorganização política, expressa através do neoliberalismo, que se fundamenta em princípios desumanos de exploração e precarização das condições de trabalho.

Nas últimas décadas, devido a crise estrutural e ao novo patamar de luta de classes, expresso pela ofensiva do capital na produção e reprodução social por meio das ideologias do neoliberalismo e do pós-modernismo, torna-se exposta a condição de precariedade ontológica da força de trabalho como

mercadoria. Ora, a precarização do trabalho expõe a condição de precariedade latente. O processo de precarização do trabalho, que aparece sob o neologismo da *flexibilização do trabalho*, impõe-se não apenas por meio da perda de direitos e do aumento da exploração da força de trabalho, por meio do alto grau de extração de sobretrabalho de contingentes operários e empregados da produção social. A precarização do trabalho se explicita por meio do crescente contingente de trabalhadores desempregados supérfluos à produção do capital (ALVES, 2007, p.126).

Sendo assim, a precarização é também característica do trabalho no capitalismo moderno que a emprega através de políticas neoliberais.

A precarização do trabalho de que trata Alves também atinge os professores:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Danielle Cireno Fernandes e Diogo Henrique Helal (2010) conceituam no dicionário *Trabalho, profissão e condição docente* o verbete *precarização do trabalho* nos seguintes termos:

Refere-se ao surgimento de novas formas de trabalho a partir de um processo de mudanças estruturais no capitalismo, que procura garantir competitividade às empresas por meio da flexibilização das relações de trabalho. Nesse processo, novas bases institucionais para o desenvolvimento do capitalismo apareceram. O sistema econômico, antes centrado no capital industrial, passou a se basear em modelos flexíveis de produção, com destaque ao capital financeiro (FERNANDES E HELAL, 2010, p.1).

Como explicitamos anteriormente, o trabalho em seu sentido ontológico de constituição humana é atividade de desenvolvimento civilizatória, denominado por Marx como o trabalho em geral, todavia, é significativamente alterado pelo sistema capitalista moderno, por um movimento mais intenso de precarização, como bem salienta Alves na passagem que segue,

O processo de precarização do trabalho e a constituição do precário mundo do trabalho são traços do novo sócio-metabolismo do capital nas condições da mundialização financeira. Ela atinge tanto países capitalistas centrais, como países capitalistas periféricos, como o Brasil. Inclusive, no caso do

capitalismo brasileiro, o *processo* de precarização do trabalho assume dimensões complexas, articulando tanto dimensões histórico-genéticas (originárias da nossa formação colonial), quanto dimensões histórico-sociais vinculadas à nova ordem da mundialização do capital (ALVES, 2007, p.111).

O trabalho no sistema capitalista de produção é submetido à exploração consensual alimentada pela venda da força de trabalho como mercadoria especial e ao final do processo é trocado por salário, que representa o valor remuneratório mínimo da atividade prestada. Assim, a precariedade é condição de venda e exploração do trabalho como mercadoria do capital.

Ao dizermos *precariedade*, tratamos de uma condição sócio-estrutural que caracteriza o trabalho vivo e a força de trabalho como mercadoria, atingindo aqueles que são despossuídos do controle dos meios de produção das condições objetivas e subjetivas da vida social. A *precariedade* do mundo do trabalho é uma condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria. Desde que a força de trabalho se constitui como mercadoria, o trabalho vivo carrega o estigma da *precariedade* social (ALVES, 2007, p.113).

No entanto, em um movimento histórico e dialético de luta de classes, os trabalhadores se organizam para romper com as mais perversas condições em que foram submetidos no decorrer do processo de capitalização, alcançando através de muitos conflitos algumas garantias e direitos. O sistema burguês sistematicamente procura maneiras de fazer com que os trabalhadores recuem em suas lutas, desta forma, o estado neoliberal representa um novo ajuste do capital contra o trabalhador, com traços específicos, como a degradação das condições de trabalho, precarização nas relações de emprego e proletarianização de classe.

O que chamamos de *processo de precarização* do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX. É a explicitação da *precariedade* como condição ontológica da força de trabalho como mercadoria. A *precarização* possui um sentido de *perda de direitos* acumulados o decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A *precarização* é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o conteúdo do Estado político da decadência histórica do capital. O *Estado neoliberal* tende a suceder, sob determinadas condições histórico-políticas, o *Estado social* (ALVES, 2007, p.114-115).

Isto significa que a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e vida fora do labor são demasiadamente modificadas pela reorganização capitalista de produção, que com o processo de globalização vem requerendo novos sujeitos para o mercado de

trabalho, e, para isso, se utiliza de novos discursos e estratégias, mas que em nada alteram a situação de violência e desigualdade que foram impostas a classe trabalhadora historicamente.

A *precarização* é um processo social de conteúdo histórico-político concreto, de natureza complexa, desigual e combinada, que atinge o mundo do trabalho, principalmente setores mais organizados da classe do proletariado. É difícil falarmos de *precarização* de trabalhadores proletários que sempre viveram à margem da seguridade social e da legislação previdenciário- trabalhista. A *precarização* possui um significado concreto: ela atinge o *núcleo organizado* do mundo do trabalho que conseguiu instituir, a partir da luta política e social de classe, alguma forma de controle sobre suas condições de existência através de mediações jurídicas-políticas. Ela atinge, portanto, a base social e política do movimento socialista que se constituiu no século XX. A *precarização* atinge os proletários sujeitos de direitos e que hoje são vítimas da “flexibilização do trabalho”, sendo usurpados pelo poder das coisas ou pelas leis de mercado (ALVES, 2007, p.115).

No que se refere ao trabalho docente, especificamente o caso brasileiro, podemos afirmar que passa a sentir uma intensificação e afirmação desta precarização, especialmente nas últimas décadas do século passado, com a reestruturação do sistema escolar com base na reorganização do sistema econômico, produtivo e político do capitalismo moderno.

No tocante à profissão e condição docente, o conceito de precarização toma a conotação de um círculo vicioso. Ao mesmo tempo em que o sujeito docente teve sua condição de trabalho precarizada, como parte da reestruturação da escola no novo modelo de organização econômica, em especial nas últimas décadas do século passado (PAIVA Et al., 1998), a própria situação de trabalhador escolar precarizado traz graves comprometimentos para a organização do ensino (FERNANDES E HELAL, 2010, p.3).

O grande passo da universalização do ensino fundamental, iniciado no Brasil na década de 1970, e adquirindo maior expressão nas décadas de 80 e 90 do séc XX, ocasionou aumento da demanda de docentes para trabalhar principalmente com crianças pequenas. Os estados e os municípios não estavam preparados para o aumento tão significativo desta demanda de discentes e professores em um prazo de tempo tão curto. Sampaio e Marin com base em estudos de Paiva (1998) salientam que

Consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das

priorizações em torno das políticas públicas. Notadamente a partir dos anos 70 do século XX, acentua-se no país o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino, a par de sua expressiva expansão, repercutindo com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas, especialmente nos grandes centros urbanos (SAMPAIO E MARIN, 2004, p.1204).

Entre outros fatores as autoras Sampaio e Marin (2004) afirmam que ocorreu um “crescimento brutal e constante” da precarização do trabalho na educação em razão da feminização do magistério, a convocação de um segmento mais jovem da população para trabalhar, especialmente com as crianças pequenas e a contratação de professores sem a devida formação.

O crescimento alto e rápido de tal oferta de escolaridade e o recrutamento de docentes para efetivar tal escolarização da população certamente não contavam com quadros de reserva qualificada para a função em todas as décadas. Na passagem da década de 1950 para a de 1960 havia, em São Paulo, um contingente de professores primários formados; em 1955 havia 25 mil professores primários sem emprego (Pessanha, 2001, apud Vieira, 1987), que certamente ingressaram no magistério nas décadas seguintes. Porém, era um contingente ainda insuficiente, e se referia apenas à realidade de um estado. Os órgãos governamentais vêm tomando decisões para enfrentar tal precariedade ao longo das décadas, de modo que possam suprir, sobretudo, as redes públicas de ensino: contratação de pessoal sem habilitação por meio de medidas variadas de autorização para lecionar e medidas de certificação de pessoal por meio de certos tipos de exames que apontem, pelo menos, o domínio dos conteúdos a serem ensinados por parte dos candidatos a docência (SAMPAIO E MARIN, 2004, p. 1206- 1207).

Sendo assim, a tão clamada democratização da escola pública, como direito universal já objeto de luta dos trabalhadores no século passado no contexto brasileiro, não se deu com tanto sucesso, afinal, a escola e a creche destinadas às massas foram também as instituições sem profissionais habilitados, sem estrutura adequada, com poucos recursos materiais, ou seja, a oferta do ensino público não se preocupou com os “detalhes”, como a questão da qualidade, os interesses com a formação de trabalhadores aptos para o mercado de trabalho era a questão primordial.

CAPÍTULO II

VALORIZAÇÃO OU PRECARIZAÇÃO NO TRABALHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para realizar uma análise crítica sobre as condições de trabalho do professor da educação infantil no contexto atual fez-se necessário o debate sobre as estratégias do capital para enfrentar a crise conjuntural, viabilizado através da organização do trabalho toyotista e encontrando no estado neoliberal suas expressões máximas, acarretando assim, formas violentas de exploração das condições de trabalho e vida dos profissionais.

Nesse sentido, para compreendermos as interfaces do trabalho na educação infantil apresentamos neste capítulo uma breve retomada de pesquisas já realizadas nesta área, bem como, a abordagem histórica sobre a educação infantil no Brasil.

Também um tópico é reservado a discussões sobre as políticas educacionais. No último item sinalizamos alguns fatores indicativos que caracterizam a precarização do trabalho docente.

2.1 Contribuições teóricas

Tumolo e Fontana (2008) realizaram pesquisa sobre a produção científica no que concerne ao trabalho docente e constatam que o presente assunto foi associado ao debate sobre proletarização e profissionalização do magistério, bem como, à questão da feminização do ensino e a organização escolar, ganhando maior expressão a partir da década de 1970. Entendem que na década seguinte este tema foi associado a questões culturais e de formação.

No entanto, a pesquisa citada teve por objetivo principal verificar como os estudiosos trataram o trabalho docente, especialmente na década de 1990 e com isto, verificaram a existência de muitas pesquisas na área com distintas concepções.

Para a efetivação de nosso estudo, realizamos, num primeiro momento, um levantamento detalhado da produção acadêmica sobre o trabalho docente na década de 1990, totalizando 120 textos, e, em seguida, selecionamos criteriosamente 39 publicações, assim distribuídas: 3 teses, 15 dissertações, 11 artigos e 10 livros. A leitura dessa produção possibilitou mapear as concepções que nortearam cada pesquisa e os pressupostos teóricos que subsidiaram as análises dos investigadores. Essa identificação foi essencial para verificar a compreensão dos pesquisadores sobre o trabalho docente e suas especificidades, possibilitando a construção de um quadro geral em

relação ao estudo do trabalho docente que caracterizou o período (TUMOLO E FONTANA, 2008, p.163).

As concepções de valorização da categoria docente estão atreladas a ideia de que é necessário ocorrer a retomada de uma identidade profissional que possibilite recuperar o prestígio social perdido devido à aspectos ligados ao assalariamento e a falta de condições dignas de trabalho, também a perda da autonomia profissional derivada pela reorganização da escola com semelhanças ao sistema fabril e a entrada em massa da mulher neste setor.

Após o estudo dessas pesquisas, é possível constatar que a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais. Além disso, nota-se que as explicações que os autores ofereceram sobre trabalho produtivo e proletarização docente são bastante díspares e, em alguns casos, acentuadamente divergentes (TUMOLO E FONTANA, 2008, p.164).

Os autores afirmam ainda que apesar do avanço proporcionado pelas pesquisas sobre o processo de precarização e o esforço de alguns pesquisadores em apontar os elementos históricos que influenciaram esta inferiorização dos docentes no Brasil, é nítido que a maioria das pesquisas apresentam certa negligência conceitual e a ausência de uma postura crítica. Os pesquisadores se restringem à discussão sobre o processo de trabalho do professor sem retomar a teoria marxista que possibilite a sustentação de uma análise das contradições postas sobre o trabalho em sua totalidade e que retome o debate da categoria docente como classe trabalhadora.

Nosso propósito, ao apontarmos os limites analíticos da produção acadêmica sobre o trabalho docente na década de 1990, foi o de trazer à tona a questão da relação entre os trabalhadores docentes e as classes sociais, o que reabre a discussão sobre o papel dos professores, não apenas como professores, mas sobretudo como classe, no processo de transformação revolucionária do capitalismo. Não como “classe-em-si”, mas como “classe-para-si”, classe revolucionária, síntese histórica de todas as classes e segmentos sociais que se contrapõem ao sistema sociometabólico do capital (TUMOLO E FONTANA, 2008, p.174).

Assim, é notória a importância da retomada de pesquisas sobre a valorização do trabalho docente sobre a ótica de classe, analisando as condições materiais e humanas, considerando os condicionantes históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais. Logo, os professores estão imersos em sua sociedade de contradições e lutas, a classe não deve se

dispersar em nome de particularidades, a luta da classe trabalhadora é uma só, em benefício mútuo e totalizador. Deste modo, não há como esquivar-se do debate sobre os elementos de causalidade da precarização do trabalho do professor nos dias de hoje.

Em estudos de dissertações que apresentam pesquisas com temas relacionados ao escolhido neste trabalho, construímos um quadro síntese das principais pesquisas.

Os critérios de seleção das pesquisas foram os trabalhos produzidos na última década (2005-2015) em programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado que tratam do tema relacionado a categoria central da presente pesquisa que é a valorização e /ou precarização do trabalho docente na educação infantil. As subcategorias são remuneração docente, formação de professores, condições materiais e humanas de trabalho. Concepções e representações do trabalho pedagógico na educação infantil, também, foram consideradas.

A apuração foi realizada no banco de teses e dissertações da CAPES e no site do domínio público, bem como, nos acervos digitais dos programas de pós-graduação. As palavras chaves utilizadas para a pesquisa foram: trabalho docente, educação infantil, precarização de trabalho e condições de trabalho.

No quadro a seguir estão sistematizadas as pesquisas que tiveram maior conexão com o objeto do nosso trabalho.

TABELA 1 – TESES E DISSERTAÇÕES

Título do trabalho	Autor	Categoria	Ano	Instituição/ Programa	Palavras-chave
Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente	BARBOSA, Andreza	Doutorado	2011	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araquara/Educação Escolar	salários, remuneração docente, trabalho docente
Trabalho docente à distância: flexibilização e/ou precarização	CUNHA, Elisabeth de Souza Figueiredo	Mestrado	2011	Universidade de Uberaba/Educação	reestruturação produtiva, educação a distância, precarização
Formação e trabalho docente: da crítica ideal à crítica construída	LIPOVETSKY, Noemia	Doutorado	2011	UFG/Educação	Trabalho; formação; trabalho docente; formação docente
A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação básica no Paraná (1995 - 2002).	MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti.	Mestrado	2011	UEM/Educação	Precarização do Trabalho Docente. Educação Básica

A valorização do trabalho do professor: para além da remuneração	BERLATTO, Andrea Cristina.	Mestrado	2011	UFSC/ Educação	Trabalho docente; Remuneração; Políticas de valorização do magistério.
Trabalho, educação e a atual política de formação docente no Brasil: uma análise à luz da crítica marxista '	JOVINO, Wildiana Katia Monteiro	Mestrado	2011	UECE/ Educação	Trabalho; Educação; Formação Docente; Educação à Distância.
Perfil profissional e condições de trabalho docente: Um estudo dos professores dos anos iniciais da RME de Curitiba. '	VERNICK, Aline Chalus	Mestrado	2011	Educação/ UFPR	Políticas Educacionais; Perfil profissional docente.
Precarização do trabalho docente: um estudo a partir da realidade da escola pública	SANTOS, Elivania	Mestrado	2012	Fundação Universidade Federal do Sergipe	Precarização; Trabalho Geral; Trabalho Docente.
Representações sociais sobre o trabalho dos professores de educação infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de educação de Maceió/AL	SANTOS, Carla Manuella de Oliveira	Mestrado	2011	Universidade Federal de Alagoas	Representações Sociais; Professoras de Creche; Trabalho docente
A constituição do ser professor: uma análise do percurso de formação e trabalho de docentes da educação básica.	SOARES, Rosana Maria Cavalcanti	Mestrado	2012	UFC/ Educação	Formação contínua ; Reflexão.
Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino.	GURGEL, Rogério Fernandes	Doutorado	2012	UFPB/ Educação	Políticas de Financiamento; Magistério; Carreira e remuneração.
Condição docente na educação infantil: representações do presente.	TEIXEIRA, Elenice de Brito	Mestrado	2011	UFMG/ Educação	Docência; educação infantil; representações do presente.
Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará. '	SOUZA, Michele Borges de	Mestrado	2012	UFPA/ Educação	Trabalho Docente; PCCR; Valorização do Magistério.
Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização	CUSTODIO, Maria do Carmo	Doutorado	2011	PUC/SP Educação	Profissão docente; Carreira Docente; Magistério.

profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.					na educação
Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores .	NOBREGA, Suely Soares da.	Mestrado	2012	UFPB/ Educação	Educação Infantil; Representação Social; Formação docente
Trilhas profissionais na educação infantil: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre '	GOMES, Marta Quintanilha	Doutorado	2012	UFRGS/ Educação	Educação Infantil. Professora de educação Infantil
O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial.	AKAMINE, Aline Aparecida	Mestrado	2012	PUC-Campinas/ Educação	formação de professores; educação infantil
Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil. '	PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Goncalves.	Mestrado	2011	PUC-Campinas/ Educação	Educação Infantil; Formação de Professores; Representações Sociais; Crianças
Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande PB.	SOARES, Luisa de Marillac Ramos	Doutorado	2011	UFRN	Habitus. Trabalho do professor. Educação infantil.
A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola	ALVARENGA, Vanessa Cristina	Mestrado	2009	UNESP/ ARAR/ EDUCAÇÃO ESCOLAR	Educação Infantil; Professores de educação pré-escolar; Trabalho docente; Políticas Públicas; Magistério.
A intensificação do trabalho docente na escola pública	BARBOSA, Sandra Jacqueline	Mestrado	2009	UNB/ EDUCAÇÃO	Intensificação do trabalho. Trabalho docente. Políticas para Educação Básica. Formação de professores. Magistério público
Trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte	PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha	Mestrado	2009	UFMG/ EDUCAÇÃO	Trabalho docente; Educação infantil; Política educacional; Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização?	FERNANDES, Hélio Clemente	Mestrado	2010	Unioeste/Educação	Trabalho docente; Educação e formação de Professores; Pauperização; precarização e proletarização.
--	---------------------------	----------	------	-------------------	--

Fonte: Elaboração da autora, 20115.

Constatamos que as teses e dissertações totalizam 23 trabalhos, que apresentam assuntos relacionados ao tema desta pesquisa, porque direta e indiretamente tratam da questão da valorização e/ou precarização do trabalho do professor na sociedade atual.

Apuramos que há oito trabalhos que tratam de maneira explícita a questão da precarização, intensificação e valorização do trabalho docente, estes trabalhos abordam as políticas, a formação, a remuneração, as representações docentes sobre seu processo de trabalho, entre outros aspectos que interferem na carreira e processo de trabalho dos professores da educação básica. Ainda neste contexto, verificamos quatro pesquisas que tratam das condições de trabalho e três produções são sobre remuneração.

Observamos, que o tema formação ganha expressividade neste quadro, pois sete trabalhos tratam especificamente desta questão. Analisamos que muitas pesquisas realizam a discussão sobre o trabalho docente com base nas representações dos professores, o que consideramos um avanço, na medida em que estas pesquisas examinam o objeto de estudo através do olhar de quem vive o problema.

No que se refere à abordagem da educação infantil entre as pesquisas científicas, encontramos nove trabalhos que se referem aos temas já anunciados.

Algumas das pesquisas apresentadas também trabalham estas categorias de maneira vinculada, como é o caso da presente pesquisa, com a intencionalidade de compreender a totalidade histórica que cerca a precarização e/ou valorização docente na educação brasileira.

A dissertação com maior correlação foi à pesquisa de Mércia de Figueiredo Noronha Pinto (2009) que realizou estudo sobre o trabalho dos professores de educação infantil em Belo Horizonte. A autora salienta como entende as condições de trabalho dos professores a partir de estudos realizados.

A expressão “condições de trabalho” é entendida aqui como “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo” (Kuenzer e Caldas, 2007) e envolve elementos concernentes às condições materiais, como os equipamentos e os recursos materiais e pedagógicos e à carreira docente, como a admissão, as atribuições, a jornada de trabalho, o salário, a formação continuada, enfim o que diz respeito às relações de

emprego (Duarte, 2008). As condições de trabalho referem-se, portanto, à forma como está organizado o processo de trabalho docente. (PINTO, 2009, p.22).

Pinto (2009) constata que a realidade de precarização encontrada nos centros de educação infantil de Belo Horizonte condizem com a histórica falta de investimento público com esta fase da infância. No século passado, no fim da década de 80 e início de 90 as “creches” ainda estavam vinculadas ao setor de assistência social. A pesquisa também conclui que apesar da ampliação das tarefas destinadas às profissionais deste nível, a valorização salarial e social está longe de ser a ideal para a realização de um trabalho docente. Existem outros fatores apresentados na dissertação que são importantes salientar.

Outros elementos que influenciam no trabalho, conforme apontado pelas participantes da pesquisa, dizem respeito à dificuldade de realizar um trabalho coletivo e ter que substituir a profissional que falta ao trabalho, à dificuldade em participar da formação continuada, em ter que lidar com as crianças com deficiência e em situação de vulnerabilidade social, ao cansaço físico em função da faixa etária das crianças, ao elevado número de crianças por adulto, às tensões e conflitos existentes entre professoras e educadoras⁵ e à falta de apoio e reconhecimento das famílias, além da necessidade de terem que “dobrar” ou exercer outras atividades para complementar a renda (PINTO, 2009, p.152).

Alvarenga (2009) contribui com este campo de estudo, através de pesquisa sobre a implantação das reformas educacionais, decorrentes dos ajustes neoliberais e mudanças sociais, que geraram impactos para a profissionalização dos professores, com implicações nos processos de precarização e intensificação do trabalho docente. Os resultados apontam que há indícios de avanços em Araraquara, local de sua pesquisa, mas que há aspectos visíveis de precarização do trabalho docente. Em sua dissertação expõe considerações importantes

Gostaríamos de registrar um alerta inicial sobre nossos resultados: é evidente que somente em municípios (e sistemas escolares) nos quais as condições de profissionalização dos professores estejam asseguradas é que podemos buscar indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. Inevitável reconhecer que a grande maioria dos estudos sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil nos levam à constatação da “precariedade” e “fragilidade” tanto das instituições quanto dos profissionais a ela vinculados (...). Portanto, a maioria das instituições de Educação Infantil brasileiras não conta com o trabalho efetivo de professoras habilitadas com carreira e salário

⁵ A pesquisa de Pinto mostra que em Belo Horizonte as docentes de educação infantil são contratadas como educadoras e as do ensino fundamental como professoras.

Na presente pesquisa entendemos que o trabalho docente é realizado por professores independente de seu nível de atuação. Educadores são os profissionais que em geral trabalham nas instituições educacionais e que direta e indiretamente tem relação com o processo educativo.

dignos, e ainda têm muitos problemas a solucionar, sobretudo quanto a infraestrutura e a construção da identidade educacional de creches e pré-escolas (ALVARENGA, 2009, p.146).

Maria do Carmo Custódio (2011) em pesquisa de doutorado empenha-se em analisar os efeitos sobre a profissionalização docente na educação básica, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no que tange as políticas de valorização do magistério, pós LDB 9394/96. Considerando as diferenciações profissionais entre as etapas iniciais e finais da educação básica, a investigação está direcionada para a análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Uberaba-MG.

Neste trabalho Custódio (2011) nos revela uma leitura crítica das concepções sociais e culturais que estão presentes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que minimiza a importância do papel das professoras destas etapas da educação, comparando-as as “tias”, interferindo na valorização das professoras e no processo de profissionalização da categoria.

Quanto a identidade profissional das professoras, parece-nos que ela vem sofrendo, como a dos grupos ocupacionais, fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado. Mas, além destas repercussões, que atingem a todos, dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de certa fragilidade, própria de uma grupo cuja função não parece tão específica na sociedade, como é o caso dos professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a ponto de se considerar que qualquer adulto alfabetizado possa exercê-la (CUSTÓDIO, 2011, p.250- 251).

Esta mesma autora aponta traços da precarização que se amplia na atualidade, por meio de políticas educacionais, que se tornaram mecanismos de controle e desqualificação do magistério, na formação e no próprio processo de trabalho, retirando a autonomia e tornando o professor um executor de tarefas.

A precarização ocorre também nas relações de trabalho, como a prolongação da jornada de trabalho, ausência de plano de carreira e formação inicial e continuada extremamente precária. Os professores foram desmoralizados pelos salários gradativamente rebaixados, além de serem responsabilizados e culpabilizados pela baixa qualidade do ensino. E nesse cenário nada mais natural do que responsabilizar o professor pela sua própria situação de desvalorização e exploração, que tende a ser vista, cada vez menos, como responsabilidade do poder público e cada vez mais do professor. (CUSTÓDIO, 2011, p.251).

As outras pesquisas também apresentam importantes estudos e contribuições para análise e entendimento do objeto e das categorias, no contexto contemporâneo. No entanto, as apresentadas estão mais próximas do tema discutido.

Desta maneira, a revisão bibliográfica foi necessária porque percebemos que apesar do assunto *trabalho docente* ser bastante vasto e ter avançado nas últimas décadas, na área de educação infantil ainda é muito pequena a realização de pesquisas do gênero, pois entre mais de 1000 pesquisas registradas nos bancos de dados da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, é restrito o número de pesquisas sobre o trabalho do professor de educação infantil.

A modesta quantidade nos faz pensar sobre a importância dada a este assunto entre os pesquisadores da área da educação. Considerando a relevância do tema em pauta na educação infantil. O que isso significa?

Entre as hipóteses levantadas consideramos o fato de que a investigação sobre educação infantil ser recente em âmbito da universidade, sendo que a EI só é entendida como direito da criança na constituição federal de 1988 e como parte do ensino em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, respondê-la é tema para futuras pesquisas.

Neste sentido, na sua particularidade, esta pesquisa procura contribuir com o campo acadêmico e científico, e, em concomitância com a educação básica.

2.2 O trabalho docente na educação infantil: contexto histórico

O papel de professor o conhecimento não é algo recente, há séculos foi instituída a ideia do ensino como atividade atrelada ao mestre que era reconhecido como um monitor, instrutor, estimulador ou um guia na construção do conhecimento, no entanto, diferente do que conhecemos atualmente, a grande parte do aprendizado ocorria na vida cotidiana, através da passagem das experiências vividas. Contudo, esta caracterização foi se modificando no decorrer do tempo, especificamente com a ascensão da sociedade capitalista.

Até a Idade Média, a grande maioria dos homens educava-se na vida, pelo trabalho, a escola não passava de uma instância de educação complementar, secundária, acessível apenas para uma minoria privilegiada pela condição de nascimento. Isso passou a ser insuficiente, quando a sociedade experimentou um formidável incremento das atividades produtivas, criou novas necessidades e, para atendê-las, desenvolveu conhecimento racional, metódico, científico. A socialização deste extraordinário acervo de conhecimentos tornou-se condição para a consolidação da hegemonia burguesa (LANCILLOTTI, 2008, p.73).

As alterações históricas que transformaram a natureza do trabalho do mestre “artesão”, na passagem do feudalismo ao capitalismo, também são fruto das alterações estruturais desta sociedade, que determinou a forma de organização e consolidação de uma instituição que foi criada para servir a um propósito específico.

O trabalho docente na forma que conhecemos hoje surgiu, portanto, em consonância com a institucionalização da escola, enquanto meio de educação formal. Assim, o trabalho do professor, como outras atividades laborativas foi transformado sobre os efeitos das subsunções do capital.

Sob o capitalismo, o trabalho docente, a exemplo de outros ofícios, passou da forma artesanal à manufatureira [...]. A partir de textos clássicos e da historiografia da área, intenciona-se apontar como o trabalho docente foi subsumido formalmente ao capital, até que, com a instituição da divisão do trabalho, acabou por ser progressivamente conformado como forma especializada de trabalho (LANCILLOTTI, 2008, p.71-72).

Assim, a delimitação do papel de professor como um cargo funcional atrelado a caracterização profissional específica surgiu de forma atrelada a criação da escola, este processo é relativamente curto em termos de tempo histórico.

A atividade ensino é tão antiga quanto a vida humana, mas o professor somente apareceu como profissional do ensino há pouco mais de 300 anos, no século XVIII, nas lutas por democratização, empreendidas pela burguesia revolucionária. A definição do professor como sujeito do ensino encaminhou a formulação de um *core curriculum* para a sua formação, ancorado na área da pedagogia, inaugurando o início da profissionalização (PENIN, 2009, p. 2).

Isto nos permite concluir que a delimitação do papel do professor está intimamente vinculada a escola como âmbito de preparo para a vida em sociedade, tanto para o exercício da “cidadania”, como para a preparação para o mercado de trabalho. Desta maneira, o papel do professor se legitima na sociedade capitalista.

O reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII. (ROLDÃO, 2007, p.94)

Comenius foi o grande precursor de um novo método de ensino utilizado pela escola moderna, no qual, se poderia reunir uma grande massa de pessoas no mesmo local, para lhes ensinar os conhecimentos necessários para a vida em sociedade. A sua obra *Didática Magna* é o marco para a constituição da escola que conhecemos atualmente, dividida em área de saber e firmada na especialização docente.

Alves como um estudioso do desenvolvimento do trabalho docente afirma que

Comenius foi o mentor que melhor encarnou, por meio de sua obra, a concepção e a mais elaborada iniciativa prática visando à realização dessa nova instituição social especializada, cuja finalidade era a de ‘ensinar tudo a todos’. Frisando, o bispo morávio foi o educador que expressou a posição de vanguarda da Reforma protestante nas origens da produção da escola moderna, foi ele quem concebeu, de uma forma mais elaborada, orgânica e de conjunto, o projeto dessa instituição social, em meados do século XVII. Portanto, foi Comenius quem anunciou, claramente, a proposta de escola moderna, cuja organização do trabalho didático, por inspirar-se na manufatura burguesa, representou, também a superação definitiva do ensino artesanal (ALVES, 2005, p.63).

A escola preconizada por Comenius e seu método inovador gerou grande impacto sobre o trabalho dos professores, pois a partir de então ele deixou de ser um profissional que se dedicava a uma gama de saberes, para tornar-se um especialista que precisa dar conta de ensinar a um grande grupo de pessoas ao mesmo tempo.

Além de Comenius (1592 – 1670) outros autores influenciaram a nova concepção de educação da época como Rosseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932), ditando parâmetros inovadores para a educação da criança pequena, com especial atenção aos aspectos de desenvolvimento. Muitos deles, com objetivo de atender as necessidades sociais das crianças pobres, que se encontravam em situações críticas de marginalidade e abandono.

Inicialmente com a institucionalização da escola, quem fazia parte dos bancos escolares eram prioritariamente o público masculino e os “monitores” eram exclusivamente homens. Foi apenas a partir da revolução francesa e com ascensão completa da burguesia ao poder e o crescimento das repúblicas de caráter liberal democrático, que a mulher é chamada a assumir uma nova postura social.

O próprio Comenius em *ilustríssima Didática Magna* (2006) ressalta que deveriam ter acesso à escola universal jovens de ambos os sexos.

A arte universal de ensinar tudo a todos, ou seja, a modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades e vilarejos de qualquer reino cristão, escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida (COMENIUS, 2006, p.11).

Assim, o pastor protestante abre espaço para a consolidação da sociedade burguesa, que trouxe em seu bojo transformações radicais na forma de organização do trabalho, que primeiramente com a manufatura e posteriormente com a crescente urbanização e industrialização obrigou a entrada da mão de obra feminina ao mercado, tanto no setor produtivo, como a responsável pela educação de crianças fora do âmbito familiar, principalmente em creches e escolas primárias.

Neste contexto, a mãe trabalhadora e pobre como nova integrante da grande massa produtiva, necessitava de um espaço para deixar seus filhos pequenos que ainda não serviam ao mercado de trabalho. Assim, foram criadas instituições de caráter assistencialista, verdadeiros “depósitos de crianças”, dispensando critérios de formação e condições de trabalho para as “mulheres” que “cuidavam” dos filhos da classe desfavorecida.

Nestes recintos, destinados à educação de crianças pequenas, prioritariamente a educação infantil, quem atuava era principalmente mulheres mais jovens, a quem foi delegada culturalmente a função do cuidado das crianças. Alessandra Arce (2001) ressalta, analisando criticamente o discurso de Rousseau que a mulher é vista como ser “Sagrado”, capaz de carregar no útero a criança e depois amamentá-la, portanto, tem um sentimento natural de amor e cuidado com a criança.

As profissões “vocacionais”, para usar a terminologia de Leroux, centradas na definição de “Educação = Amor + Técnicas”, constituem, ainda, o cerne das profissões ligadas ao ensino, e é preciso tirar este véu que cobre a nossa condição de classe e que nos impede, ou dificulta, a solidariedade mais ampla com todos os trabalhadores. Afinal, é categoria de classe que se tem que recorrer, em última instância, se se quer compreender problemas específicos ligados às profissões (CARVALHO, 1989, p.80).

Este olhar ajudou a disseminar a ideia de que para exercer a docência com a tenra idade é preciso somente gostar de crianças, como se a docência fosse uma vocação, uma espécie de predisposição natural da mulher, reforçando o distanciamento entre o fazer e o pensar, e a importância da formação teórica no trabalho com os pequenos.

A relação que se estabelece entre professora, especialmente de educação infantil com o trabalho doméstico, na qual a mulher recebe há muitos séculos uma marca simbólica de “educadora nata” que nasce com atributos, ou certa predisposição para lidar com a criança, o famoso “jeitinho” influencia um olhar reducionista no sentido de desqualificação do trabalho educativo.

Esta perspectiva contribui para consolidar uma larga diferença entre as exigências mínimas para trabalhar com as crianças das diferentes idades. A mulher que se destinava a *educação* (primária) das crianças necessitava de uma formação mínima, deveria ser letrada para ensinar o ler, escrever e contar, enquanto, aquelas que inicialmente trabalhavam com o *cuidado* (educação infantil), em grande parte dos casos não existia exigência alguma, além de ser mulher e “gostar de trabalhar com crianças”.

Esta caracterização específica da educação infantil revela que historicamente o trabalho desenvolvido com a tenra idade constituiu-se precarizado, dificultando também a construção da identidade docente destas profissionais.

Existe uma discordância entre preconizou Comenius, que considerava que o professor exerce a arte de ensinar/educar. Nas creches era necessário ter a vocação para “cuidar” de crianças. As crianças eram consideradas por seus ascendentes e pela sociedade de modo geral como seres sem identidade, portanto, eram analisados como pequenos adultos que deveriam ser preparados para exercer determinadas funções na sociedade.

A educação em âmbito diferente do familiar acontecia apenas por fatores como pobreza e abandono. Para isso, desde a idade antiga foram criadas formas de recolher as crianças abandonadas pelas famílias em rodas⁶, para deixar as crianças em igrejas, hospitais e locais de caridade que atendiam os pequenos com objetivo de conduzi-los a um ofício na vida adulta.

As ideais de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora do família (OLIVEIRA, 2010, p.59).

Desde então, houve grande expansão destas instituições de caráter assistencialista que em primeira instância procuravam atender às necessidades de sobrevivência dos pequenos,

⁶ Mecanismo em forma de tambor ou portinhola giratória, embutido numa parede, construído de tal forma que aquele que expunha a criança não era visto por aquele que a recebia.

através de práticas de higiene, alimentação, sono e atendimento à saúde, o que acabou por diminuir os índices de mortalidade nesta faixa etária.

No entanto, aos filhos dos operários era conferido o ensino para o desenvolvimento dos bons hábitos de comportamento, da devoção e da importância do trabalho, ou seja, ocorria um movimento de “internalização” dos novos valores da sociedade que estava se constituindo.

As creches, escolas maternas e jardins de infância, foram instituições criadas e desenvolvidas sobre um modelo civilizatório europeu que influenciou o continente americano, especialmente os Estados Unidos que elaborou novos modelos de atendimento a primeira infância.

Neste clima, podemos dizer que este período do século XVII e XVIII foi marcado por grande interesse em estudar a infância e seu desenvolvimento com bases científicas. A posteriori ganharam destaque neste período autores da pedagogia e psicologia, como Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) e seu grupo de seguidores da psicologia soviética (de base marxista), também outro renomado estudioso do desenvolvimento da criança foi Jean Piaget (1896-1980) e Freinet (1896-1866), figura importante da pedagogia, com contribuições para a área de práticas didáticas na educação de crianças pequenas.

Porém, apesar dos progressos alcançados nesta área, com pesquisas e leis de assistência à infância, os investimentos nesta etapa de ensino não foram significativos, pois a educação para os filhos dos pobres da classe trabalhadora deveria ter orçamentos pobres, medíocres. Não gerida pelo estado, os recursos eram repassados a entidades de ordem privada que deram conta de administrar os custos com estas instituições.

O Brasil segue neste mesmo viés e a chegada da educação infantil datada no final do século XIX e primeira metade do século XX, é acompanhada pela desvalorização/precarização das relações de trabalho e das relações humanas que desconsideram a criança como sujeito de direitos e também as profissionais que desta função se ocupam como professoras, dignas de formação e reconhecimento social.

A condição de profissionalização foi se instituindo após o período de industrialização e a abolição da escravidão e a instauração do trabalho assalariado. Com o desejo de modernização do país, de escolarização para todos e preparo para o mercado de trabalho, advindo de uma concepção burguesa, o país se deparou com um empecilho no que concerne ao investimento público no ensino, pois os homens não aceitavam ganhar pouco como “profissionais do ofício de ensinar”.

No caso da educação infantil a profissionalização também foi dificultada em virtude da forma histórica como se constituiu no Brasil: vinculada prioritariamente a ideia de assistência dos menores, logo, se pensava que não havia necessidade de formação para ser “cuidadora de criança”.

Houve também um objetivo político na ampliação da participação feminina no magistério: as mulheres ganhavam menos e, para que se pudesse expandir o ensino para todos, era necessário que o governo gastasse menos com os professores. Os homens não aceitariam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esse posto, não pelo salário, mas por sua suposta “vocação” natural para essa profissão (RABELO E MARTINS, p.6171).

Embora a mulher fosse maioria a ocupar o cargo docente, cabia aos homens os postos mais elevados da carreira, bem como, eram eles quem assumiam os cargos administrativos e de liderança. As mulheres acabavam dedicando-se a educação primária, já que havia a dificuldade de dar continuidade a sua formação em cursos superiores. Esta situação era agravada na educação infantil pela falta de uma exigência de formação específica.

Todavia, a condução da educação não era exercida pelas mulheres, elas apenas lecionavam. A estruturação da mesma, os cargos administrativos e de liderança, eram geridos pelos homens. Dessa forma, havia um grande controle sobre a atuação das professoras, inclusive sobre sua sexualidade. A escola continuava relegando a mulher a um plano secundário, perpetuando a submissão existente na sociedade patriarcal.

Os homens que se dedicavam à educação, no decorrer do século XX, apresentavam facilidades de promoção na carreira do magistério e no sistema educacional em geral. Já as mulheres tinham uma ascensão profissional muito difícil, o que as fazia continuar na carreira de professora primária por longo tempo (RABELO E MARTINS, p.6172).

No entanto, a reivindicação da creche, vista inicialmente como auxílio à mãe pobre e trabalhadora, ganhou novas adeptas e se tornou uma luta de mulheres de outras classes sociais para conquistarem autonomia profissional. Mesmo assim, prevalecia a histórica distinção de classes, própria da sociedade capitalista que oferecia às crianças de classes mais abastadas os jardins-de-infância, pensados com dimensões educativas, e aos pobres trabalhadores os parques infantis, escolas maternais, creches ou outras instituições do gênero, que mantinham até cem crianças no mesmo local para poucas mulheres atenderem.

Deste modo, prevalecia ainda a desvalorização do trabalho docente exercido na grande maioria por mulheres⁷. Também, por esta etapa ser destinada a crianças pequenas, o que configura um quadro histórico, de marginalização da criança pequena e restrita compressão da importância do ensino nesta fase de desenvolvimento infantil.

A educação infantil foi institucionalizada no país como medida paliativa, compensatória, vinculada ora a assistência, ora a preparação para o ensino fundamental com concepções de ensino totalmente segregadas e distorcidas de estudos científicos sobre as especificidades da infância e o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cultural, cognitivo e social da criança.

À vista disso, percebemos que a história da educação infantil brasileira está fundamentada num paradigma de educação compensatória, assistencialista e desigual à classe subalterna que foram “beneficiadas” com algumas iniciativas, vinculadas ao âmbito de amparo que previam a ampliação das creches, mas que também estão destinadas a cumprir a função ideológica de ampliar o mercado de trabalho e neutralizar a classe proletária contra as revoltas de exploração.

Apesar das discussões que promoveram e ampliaram a preocupação com as crianças das classes populares com visões modernistas a favor destas entidades, também predominou discursos considerando que seria uma forma prejudicial à unidade familiar, sendo admitidos apenas os casos de filhos de mães trabalhadoras.

Durante a segunda metade do século XX, as características do sistema econômico adotado no Brasil – um capitalismo dependente e concentrador de riquezas – continuaram impedindo que a maioria da população tivesse satisfatórias condições de vida. Ao mesmo tempo, o incremento da industrialização e da urbanização no país propiciou novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionários públicos (OLIVEIRA, 2010, p.102).

⁷ Atualmente, apesar do aumento da atuação masculina, ainda as mulheres representam, segundo pesquisa do MEC, 81,5% do total de professores da educação básica do país. Nas creches, as mulheres ocupam 97,9% das vagas de professores. A partir dos dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC em 2010, existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino, o que demonstra também que na educação de crianças menores as mulheres ocupam o protagonismo. Tal situação reforça o processo de feminização da educação no Brasil, sendo agravada pelo fato de que historicamente as mulheres recebem menos que os homens, situação ainda confirmada pelos dados do Censo Demográfico do IBGE (2010).

Todo o contexto de dinamismo sociopolítico e econômico teve modificações no início da década de 60 com a instauração do regime militar (1964 - 1985) que colocou a educação num quadro de barateamento ainda maior, tendo reflexos drásticos sobre a educação infantil, vivenciando um período de retrocesso das mínimas conquistas.

Essa época foi marcada na história do Brasil através da prática de vários Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar.

Portanto, até as décadas de 1970 e 1980 a educação infantil obteve poucos avanços no Brasil. Imperou o assistencialismo, a separação entre o cuidar e o educar, a desvalorização das profissionais que atuavam nesta etapa da educação e poucos investimentos, constituindo-se uma situação de precarização do trabalho docente.

A ditadura militar entendia a educação como a possibilidade de modular os sujeitos conforme a ideologia capitalista do tempo histórico em que o país vivia, de desenvolvimento econômico e repressão intelectual. No entanto, o clima de efervescência volta à tona nos últimos anos do regime, com a luta do povo pelos seus direitos, inclusive o direito à educação infantil:

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KULHMANN, 2000, p.11).

Nesse sentido, o atendimento institucional nos primeiros anos da vida da criança se tornou um reclame nacional. Mas, diferentemente da educação primária, não existia requisito mínimo de formação para o trabalho com as crianças da educação infantil, o que fez com que em diversos momentos as cuidadoras nas creches não dispunham minimamente de escolarização básica. Assim, a creche inicialmente estava vinculada a Assistência Social e a defesa dos direitos de proteção à integridade física do sujeito e não ao campo da educação.

A luta pelo caráter educacional e pedagógico desta instituição são bandeiras históricas que conquistaram destaque recentemente, especialmente com fim da ditadura militar e a criação de políticas públicas representativas da classe trabalhadora e da infância, e

consequentemente vinculadas à prática docente na disputa por melhores condições de trabalho e valorização social nestas instituições.

Os anos de 1970 e 1980 representam no Brasil o início de uma ampliação em massa da Educação Infantil, devido a pressões de diferentes setores da sociedade, especialmente a efervescência dos movimentos sociais⁸, de educadores e o feminista que germinaram a consciência de luta por esta etapa de ensino, como direito da criança e da família que precisava trabalhar.

Segundo Rosemberg (2002) este período teve influência preponderante da UNICEF e UNESCO. Analisando os documentos destas organizações ela realiza uma crítica a maneira como aconteceu a institucionalização da EI. Devido ao seu crescimento nos países subdesenvolvidos, os administradores governamentais entenderam que a EI poderia se constituir como meio de atacar a miséria e melhorar o desenvolvimento do Ensino Fundamental. Entretanto, a forma de expandir a educação como um todo era diminuir a aplicação pública na EI e dar prioridade ao EF, para tanto a EI devia se apoiar em recursos da comunidade. Em contrapartida, nos países desenvolvidos a EI oferecida estava crescendo com qualidade, com investimentos sólidos.

Isto comprova como a ampliação da EI acontece como via de assistência ao trabalhador, portanto, ocorreu a limitados investimentos, vinculada a políticas sociais.

Um fértil e variado menu para orientar a expansão da EI foi formulada no período, e divulgado por publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade de ingredientes básicos selecionados dentro dos custos, ou melhor do parco investimento público na linha de chegada: educadores (as) ou professores (as) leigos (as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos, espaços improvisados, mesmo quando especificamente construído para a EI, improvisação, também de material pedagógico, ou sua escassez como brinquedos, livros, papéis e tinta. A educação infantil para países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2002, p.35).

⁸ Movimentos sociais constituídos por operários e pelo setor de serviços e de educadores que lutavam pela expansão da educação infantil. Os movimentos de maior destaque foram o Movimento de Luta por Creche (1979). Mais tarde, ganharam destaque também o Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro (1996) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. A ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) fundada em 1976 se configura como espaço de debate entre pesquisadores e profissionais da educação comprometidos com a melhoria da qualidade da educação brasileira. A educação infantil é incorporada nestas discussões através do GT – 07 Educação de crianças de 0 a 6 anos, a partir de 1981.

Estes programas de EI destinados à compensação a pobreza, desnutrição e preparação para o EF tiveram sua implantação após os anos de 1980, período que oferecia melhores condições demográficas e políticas através da crescente urbanização e industrialização, além de outros fatores como a crise econômica e política vivida no momento da ditadura militar e os movimentos sociais.

O final da década de oitenta e início dos anos noventa trouxe transformações para o cenário político e educacional. Neste período de entusiasmo dos movimentos sociais pela constituição federal pós-ditadura militar e em meio a isto, o reconhecimento da EI como direito da criança de 0 a 6⁹ anos a educação em instituições públicas.

Com isso, A EI ganha espaço na lei maior (Constituição Federal de 1988) tanto no capítulo referente à educação, quanto nos direitos à assistência, nos artigos 205, 206, incisos IV e VI e 208, inciso I. Esta foi realmente uma conquista relevante que originou novos reconhecimentos legais, que anteriormente não existiam, pois até então a presença perante a lei teria sido restrita. Entretanto, mesmo a CF representando grande avanço, foi omissa quanto à distribuição de recursos.

Com a municipalização da educação infantil e ensino fundamental prevista na CF e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituída em 1996, as prefeituras se sentiram pressionadas com a falta de recursos a optar pela prioridade no atendimento ao EF que foi concebido como obrigatório.

Neste contexto, salienta Rosemberg (2002) o país recebia as influências do Banco Mundial e das políticas neoliberais. As políticas de desenvolvimento econômico e educacional desde o Consenso de Washington, realizado em 1989 e com forte influência a partir da década de 1990, resgatou e reestruturou programas elaborados pela UNESCO E UNICEF nas décadas anteriores, com características tais como: maiores gastos no EF em detrimento de minimizar os investimentos em outros setores da educação básica, municipalização, privatização de mercado de consumos e serviços educacionais e a

⁹ A partir da Lei nº 144/2005 estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental. No estado do Paraná, a criança precisava ser matriculada no 1º ano do ensino fundamental no ano que completava 6 anos de idade, assim a educação infantil atendia crianças de 0 a 5 anos, divididos entre creche e pré-escola no estado do Paraná até o ano de 2016. O Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado no fim de junho de 2015 pela Assembleia Legislativa, instituiu uma nova data de corte para o ensino fundamental no Paraná. A partir de 2016, apenas as crianças que completarem 6 anos até 31 de março de cada ano poderão ser matriculadas nessa etapa. A mudança está de acordo com resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e revoga uma lei estadual de 2009, que havia instituído 31 de dezembro como data de corte. Assim, a EI novamente passa a atender crianças de 0 a 6 anos.

desregulamentação, ou seja, a união deixa de ser o principal interventor e passa a dar “autonomia” aos outros setores responsáveis.

Isto sinaliza como a educação infantil foi tratada de maneira ínfima, dizimada perante a sociedade, exposta a uma série de medidas de compensação à pobreza, sem alusão a sua especificidade como nível de ensino com objetivos de desenvolvimento para com as crianças pequenas. Na conferência de Jomtien¹⁰ também se estabelece claramente o descaso com a EI.

Caracterizando a Educação Infantil enquanto “atenção e serviço para a infância”, a Declaração de Jomtien, no Plano de Ação, assinalava que todos os países deveriam realizar “[...] Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências” (UNICEF in LOPES e LARA, 2015, p.11).

As famílias da classe trabalhadora não tinham alternativas, precisavam deixar seus filhos a mercê de uma educação infantil pífia, que oscilou entre uma concepção assistencialista ou uma proposta de adiantamento da escolarização e preparação para o EF, com profissionais que atuavam em condições indignas e sem formação. A realidade vivida na educação infantil brasileira, marcada pela precarização do trabalho desde seus primórdios, dificultou a constituição da identidade do profissional que trabalha com a EI.

O barateamento e sucateamento histórico na educação infantil, utilizada como medida de amparo, custeada por organismos internacionais, especialmente através de programas não-formais, incompletos, emergenciais para os filhos da classe subalterna, não corrigiu as injustiças sociais, pelo contrário, acentuou ainda mais a desigualdade entre duas classes.

O retrato das últimas décadas do séc. XX se arrastam até os dias atuais com repercussões ainda visíveis sobre o olhar, a organização e o investimento em educação infantil, porém com novas características que acompanham a mudanças políticas, econômicas e sociais no mundo do trabalho.

Enfim, as lamentáveis circunstâncias a que foi submetida a educação pública trouxe barreiras ao desenvolvimento de uma categoria de profissionais, para que construíssem e consolidassem uma identidade neste nível de ensino, bem como, fomentou o desinteresse pela formação. Com isso, desde o século XX tivemos grande expansão desta categoria de educação

¹⁰ Para Dalila de Oliveira (2004) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, configurou uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social. Para cumprir este compromisso, os países incluídos, entre eles o Brasil, tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos.

no país, no entanto, chegando aos dias atuais ainda não conseguimos alcançar o número ideal de atendimento na educação infantil (0 a 5 anos), que continua sendo objeto de luta.

Na última década foi intenso o movimento de ampliação da EI brasileira, devido também ao aumento de mulheres no mercado de trabalho. Houve aumento de pesquisa na área da infância, com estudos, debates da área social, educacional e da psicologia infantil, o que oportunizou a melhoria na qualidade de oferta e na mudança de concepção de educação infantil, representando amostra significativa que os avanços estão ocorrendo perante as políticas públicas, que almejam alcançar novos objetivos através da Educação Infantil, como a educação da criança conforme os princípios capitalistas.

Devemos reconhecer, contudo, que a educação infantil conquistou seus maiores direitos após ditadura militar, estando atualmente prevista em lei como direito do cidadão e dever do estado, foi incluída na constituição federal de 1988 (CF), no Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) 1990, na Lei de diretrizes e Bases (LDB) da educação Nacional de 1996, entendida como primeira etapa da educação básica e posteriormente criado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação em 1998. Também recentemente em 2009 ocorreu um estudo e a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil e está contemplada como um dos pilares do último Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Nesse sentido, a educação infantil deve ser analisada como um direito conquistado para a infância e deixar de ser encarada unicamente como direito da família para trabalhar, afinal, estes direitos são fruto de construção histórica e social conjunta.

2.3 O trabalho docente na Educação infantil diante da legislação educacional

Na história humana, ocorrem várias iniciativas em detrimento das mudanças necessárias ao desenvolvimento civilizatório, e muitas outras tentativas de manter a ordem estabelecida. As leis representam a evolução da organização em sociedade e podem simbolizar conquistas e mudanças e, em contrapartida também representar o interesse em manter a “ordem” estabelecida.

Embora ainda existam indícios da precarização sobre o trabalho docente na educação dos pequenos, devemos reconhecer a importância das políticas públicas educacionais, que representam o movimento histórico pela democratização da educação infantil, bem como pela valorização do professor. Considerando, as modificações ocorridas no Brasil, é que esta pesquisa se propôs a realizar uma investigação destas relações conjunturais.

A partir do final da década de 1980, aumentou a demanda pela escola, mas sua qualidade não acompanhou o número de vagas oferecidas, o que fez com que os alunos provenientes de melhores condições financeiras migrassem para as escolas privadas; o professor teve sua formação esvaziada, deixando de ser valorizado socialmente, os salários tiveram queda vertiginosa, o que também contribuiu para minimização do *status* do professor. Além disso, a culpabilização do professor pelos males da escola, o educador em condição de ser necessário ou desnecessário, tanto para a classe dominante como para a classe trabalhadora, dependendo do projeto com o qual está comprometido (MARSIGLIA, 2011, p.9).

A escola é um instrumento de barganha para a classe trabalhadora ascender socialmente. Porém, existem contradições implicitamente situadas neste terreno, com finalidades políticas e ideológicas de *internalização* capitalista, acentuando as desigualdades de classe e afetando o trabalho do professor.

Desta forma, o trabalho docente inserido num contexto histórico de luta de classes, não deve fugir ao compromisso estabelecido no plano teórico e prático. Assim, a pesquisa se institui como uma atmosfera propícia para a luta, ao revelar com que projeto societal estamos comprometidos.

A sociedade capitalista se destaca por seu poder ideológico, formalizando a exploração através de contratos de trabalho, que muitas vezes não servem a outro propósito que não esteja de acordo com a manutenção das classes. Mas as políticas públicas representam avanços positivos em muitos sentidos, pois através de leis o trabalhador conseguiu viabilizar direitos, tais como, o tempo máximo diário de trabalho, salário mínimo e regularizar a situação trabalhista.

Nesse sentido, devemos acreditar que mesmo neste sistema é possível lutar contra a exploração e alimentar a esperança por uma sociedade mais justa. As políticas educacionais são instrumentos importantes deste processo, mesmo que atualmente, têm sido comandadas pelo capital e seus organismos multilaterais, refletindo na forma de organização do trabalho e também na organização escolar.

Frigotto (2012) ressalta como esta interiorização, ou seja, esta introjeção inconsciente de ideias, atitudes e normas capitalistas domina as políticas educacionais. “O que estou querendo apontar é que esta interiorização comanda as políticas educacionais do estado, tanto e principalmente na sua dimensão de sociedade política, quanto na dimensão da sociedade civil” (FRIGOTTO, 2012, p.23).

Para compreender como estas determinações e contradições recaem sobre a valorização/precarização dos profissionais de educação infantil, é preciso compreender como a legislação tem tratado das questões docentes que na atualidade estão em pleno debate.

Desta maneira, sobre a problemática em pauta, tecemos alguns questionamentos preliminares: Quais são as leis que asseguram os direitos dos professores? Em que medida estas leis afetam o trabalho do professor no interior das instituições de educação infantil?

Minha tese básica é bastante pessimista: há uma distância, um fosso, entre as políticas educacionais e o que acontece no dia-a-dia das escolas, ou seja, o ensino e a aprendizagem dos alunos. Quanto mais se fala em políticas educacionais, planos de educação, planos de metas, seja no âmbito educacional do MEC e das Secretarias de Educação, seja entre pesquisadores do meio educacional, legisladores e políticos, mais parece aumentar a distância em relação as questões mais reais da sala de aula e do trabalho direto dos professores com os alunos. Há uma desatenção, um despreço, com os aspectos didático-pedagógicos, ninguém está muito interessado entre o que acontece efetivamente dentro da escola, com a aprendizagem das crianças e do trabalho dos professores (LIBÂNEO, 2007, p.1).

Perante a legislação, não existe um ponto específico que trate trabalho dos professores de educação infantil. A LDB¹¹ (lei 9394/96) faz ressalva ao trabalho docente em seu inciso VII do art.3 que determina como um de seus princípios a valorização dos profissionais da educação. Evidencia-se isso também nos incisos V e VIII, do art. 206, e da Constituição Federal. O inciso VIII passa a vigorar a partir da Ementa Constitucional nº 53, do ano de 2006 que dispõe também sobre *o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública*.

Esta vitória da categoria docente passa a obrigar os governos a pagar um mínimo estabelecido em tabela nacional e reajustado todos os anos no mês de janeiro. Mesmo com a obrigatoriedade prevista na lei, em muitos estados e municípios não há cumprimento da lei do piso (Lei 11.738/2008), alegando que não há montante suficiente para isso. Logo, muitos professores não recebem nem o percentual mínimo da carreira docente.

No primeiro ano de vigência do piso, em 2009 o valor foi de 950,00 R\$, em 2010 passou para 1.024,67 R\$, e 1.187,14 R\$, em 2011. Em 2012, o valor vigente era 1.451,00 R\$; em 2013, passou para 1.567,00 R\$; e, em 2014 foi reajustado para 1.697,39 R\$, e no ano de

¹¹ A LDB 9394/96 – Lei Darcy Ribeiro - Sancionada em 1996 por Fernando Henrique Cardoso, presidente da República, em substituição a outro projeto que tramitou no Congresso Nacional por oito anos (1988 a 1996), elaborada por educadores, entre estes, o Deputado Federal e Professor Florestan Fernandes (1920 – 1995). Esta LDB, desde sua elaboração recebeu muitas críticas por estar atrelada ao projeto neoliberal e a visão do Banco Mundial, passível de diversas interpretações e omissa em assuntos importantes.

2015 passou a ser 1918,16 R\$ com aumento de 13, 01%. O maior reajuste até o momento aconteceu em 2012 e foi 22,22% conforme informações verificadas no site do MEC.

O título *aos profissionais da educação* da LDB (Título VI) contempla sete artigos (art. 61 á art.67) dos quais, podemos verificar com maior atenção como deve acontecer a valorização da categoria no art. 67, que é mais específico e faz referência ao tema em questão, inclusive nos termos dos estatutos e nos planos de carreira do magistério público. Este artigo é constituído de seis incisos e dois parágrafos que se fossem cumpridos integralmente possibilitaria a efetiva melhora no trabalho do professor e na qualidade de ensino. Citaremos na íntegra o artigo com finalidade de maiores esclarecimentos:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.

Porém, apesar dos pontos citados serem basilares, ela não é elucidativa o bastante, sente-se a falta de maiores explicações sobre como acontecerá o disposto nos incisos e parágrafos, isto é, este artigo abre brechas para inviabilizar o preconizado. Segundo Brandão é elevado o grau de subjetividade em algumas disposições da LDB.

A ausência de maiores explicações de como seria composto esse “piso salarial profissional” ou as qualidades incomensuráveis de interpretação do que significa “condições adequadas de trabalho” faz com que esses incisos possam ter poucos efeitos práticos na valorização dos profissionais de

educação. É praticamente impossível responsabilizar o poder público pela ausência de um “ piso salarial profissional ” e pela falta de “ condições adequadas de trabalho ”, na medida em que tanto a palavra “ profissional ” quanto a palavra “ adequadas ” têm sido interpretadas de forma extremamente subjetiva, pois cada pessoa pode interpretá-las de maneira diferenciada (BRANDÃO, 2007, p.142).

A dúvida persiste mesmo tendo acesso a lei, como se dará a valorização? Quais as medidas tomadas pelo poder público para que seja realmente concretizada? A LDB pode ser considerada uma conquista docente, se não é objetiva o suficiente para tocar no âmago do problema?

O piso é um passo importante na valorização dos professores. Estabelece o valor remuneratório mínimo a ser pago à categoria docente. Mas como acontecerá a valorização através da progressão na carreira? A pesquisa trata posteriormente de avaliar como acontece a valorização e progressão na carreira em âmbito municipal, e também explicar como é realizado o pagamento dos professores.

É importante considerar que após a constituição de 1988, com a redemocratização da educação básica e a municipalização da educação, que “ como entes da Federação, os municípios adquiriram autonomia para criar seus sistemas de ensino e passaram a ter a responsabilidade por ofertar, prioritariamente, o ensino fundamental e, em seguida, a educação infantil ” (PINI e MELO, 2011, p.53).

O problema é que os municípios não estavam financeiramente e estruturalmente preparados para receber esta nova escala de atendimento, o que acarretou em prejuízos na qualidade da oferta tanto nas primeiras séries no EF, como na EI, que ficou em segundo plano. Os professores também sofreram com a falta de recursos, pois além de condições mínimas de trabalho, falta de material pedagógico, salas de aula com números excessivos, falta de tempo para planejar e avaliar, o salário dos professores municipais, que trabalham diretamente com crianças pequenas se tornou o mais desvalorizado entre a categoria docente.

Embora a proposta de municipalização fizesse parte dos desejos de democratização dos movimentos sociais das últimas décadas, o mecanismo de sua implementação foi o FUNDEF, que empregou, os recursos dos estados e municípios para dar prioridade a Educação Primária. Em resumo, o processo se desenvolveu de forma inesperada, intensa e acelerada, sem que as condições objetivas para a democratização tivessem sido criadas e asseguradas. Este fato, penalizou muitos dos municípios, que tiveram que atender a novos contingentes de estudantes, incluindo aqueles que estavam fora da escola, assumir cargos e gastos com o governo federal, redefinir suas prioridades educativas, reduzir a aplicação dos recursos para a educação pré-escolar e média, congelar ou diminuir os salários dos professores e tentar

promover parcerias com o setor privado, entre outros aspectos (PINI e MELO, 2011, p.53).

Os fatores de precarização de recursos implicaram na desmotivação da carreira docente desde então, especialmente no que tange o trabalho nos municípios, que muitas vezes não disponibilizam de recursos para pagar o piso, nem mesmo um plano de cargos e salários dignos.

Outro ponto de análise é a instituição do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação) no final do primeiro mandato do governo Lula em substituição ao FUNDEF¹² (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério) pela mesma ementa constitucional de N° 53, de 19 de dezembro de 2006.

É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (FNDE, 2015).

É necessário salientar que este novo fundo (FUNDEB) abrange também a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), quer dizer, foi ampliada a demanda de atendimento para todos os níveis da educação básica, que anteriormente contemplava apenas os oito anos do ensino fundamental. Outro aspecto deste fundo é a disposição de ampliar o compromisso da união com o financiamento da educação básica, vedando a instância federal da utilização do salário educação para compor sua parte no fundo. Também se disponibiliza a realizar a valorização de todos os agentes que trabalham na educação básica, não apenas os que compõem o quadro do magistério.

¹² O FUNDEF foi anterior ao FUNDEB e tem uma política específica de distribuição dos recursos, por ser um fundo de âmbito estadual. É organizado em um sistema de contas bancárias que não se comunicam com objetivo de financiar a distribuição dos recursos entre cada Estado e seus municípios, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino fundamental. O FUNDEF previa que 60% do montante fossem utilizados para o pagamento dos professores em efetivo exercício no magistério. Também permitia que nos primeiros cinco anos de vigência deste fundo fosse aplicado parte do dinheiro na capacitação dos professores. A capacitação era realizada por meio de cursos à distância, aos finais de semana. O que caracteriza elementos de precarização na formação de professores do ensino fundamental, enquanto os professores de educação infantil não recebiam capacitação alguma, pois a educação infantil não estava contemplada no FUNDEF.

No mesmo ano do início de vigência do FUNDEB foi promulgada a lei 11.494, regulamentada pelo decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007, que altera o art. 32¹³ da LDB e implementa o ensino obrigatório com duração de nove anos, com o início aos seis anos de idade. A educação infantil fica definida desta maneira, como a etapa que vai de 0 a 5 anos, dividida entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), como afirma o art. 30 da LDB.

Para Saviani “O FUNDEB representa *considerável avanço* em relação ao FUNDEF”, contudo, este fundo de natureza contábil não resolve o grande problema do financiamento da educação.

A ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios (SAVIANI, 2008, p.92).

De acordo com o que está previsto na legislação nacional, o município de Salto do Lontra destina os 60% do valor do FUNDEB ao pagamento dos profissionais, está distribuição acontece de acordo com o número de matrículas em cada nível de ensino. Por isso, na elaboração do PME a Secretaria de Educação apresentou uma sistematização dos dados do fundo na esfera municipal.

Primeiramente, na tabela 2 destacamos os valores das matrículas que geram recurso para o município, para posteriormente na tabela 3 apresentar os títulos orçamentários de acordo com cada nível ou etapa da educação municipal.

Ambas tabelas apresentam valores importantes para compreendermos como acontece a distribuição de recursos em âmbito do município para os diferentes níveis de ensino.

Observamos que o ano de 2014 foi em que destinou-se maiores recursos a educação infantil, sendo um total de 697.861,90 R\$. Também ressaltamos a disparidade de investimento na Educação Infantil, etapa destinada a educação dos pequenos, em relação ao Ensino Fundamental que historicamente vem sendo privilegiado na distribuição de recursos e ampliação da oferta.

¹³ Versão original antes da modificação do Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

TABELA 2 - VALORES DAS MATRÍCULAS QUE GERAM RECURSO PARA O MUNICÍPIO

ITEM	Ensino Público	Fatores de Ponderação	Valor PR por aluno Estimado - 2015
I	Creche - Integral	1,30	3.653,14
II	Creche - Parcial	1,00	2.810,11
III	Pré-Integral	1,30	3.653,14
IV	Pré-Parcial	1,00	2.810,11
V	Séries Iniciais do Ens. Fund. Urbano	1,00	2.810,11
VI	Séries Iniciais do Ens. Fund. Rural	1,15	3.231,62
VII	Séries Finais do Ens. Fund. Urbano	1,10	3.091,12
VIII	Séries Finais do Ens. Fund. Rural	1,20	3.372,13
IX	Ensino Fundamental Integral	1,30	3.653,14
X	Ensino Médio Urbano	1,25	3.512,63
XI	Ensino Médio Rural	1,30	3.653,14
XII	Ensino Médio em Tempo Integral	1,30	3.653,14
XIII	Educação Especial	1,20	3.372,13
XIV	Educação Indígena e Quilombola	1,20	3.372,13
XV	EJA com avaliação no processo	0,80	2.248,09
XVI	Creche Integral - conveniada	1,10	3.091,12
XVII	Pré-Escola Integral - conveniada	1,10	3.091,12

Fonte: Plano Municipal de Educação – 2015

TABELA 3 - TÍTULOS ORÇAMENTÁRIOS DE SALTO DO LONTRA

Título Orçamentário	2011	2012	2013	2014
FUNDEB 60% E 40%	R\$ 3.029.103,07	R\$ 3.185.122,41	R\$ 3.715.610,50	R\$ 4.396.413,18
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	R\$ 1.624.734,56	R\$ 2.180.302,96	R\$ 2.725.923,72	R\$ 1.887.813,41
EDUCAÇÃO INFANTIL	R\$ 569.554,32	R\$ 636.882,28	R\$ 477.574,30	R\$ 697.861,90
EDUCAÇÃO ESPECIAL	R\$ 366,60	R\$ 780,00	R\$ 354,00	R\$ 14.933,58
TOTAL	R\$ 5.223.758,85	R\$ 6.003.087,65	R\$ 6.919.462,52	R\$ 6.997.022,07

Fonte: Plano Municipal de Educação – 2015.

Além do FUNDEB, outro passo importante está na constituição do novo PNE desta década.

O Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. É um plano diferente dos planos anteriores; uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que

significa que ultrapassa governos. Tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). O amplo processo de debate, que começou na CONAE 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforça o caráter especial e democrático desse PNE (PNE/MEC. 2015).

A consideração referente à valorização do magistério entre outros pontos está explícita na meta 17: “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” (PNE/MEC. 2015) As estratégias estão organizadas da seguinte maneira:

Estratégias:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

Esses aspectos podem ser considerados uma ascensão com relação ao plano anterior (PNE 2001 – 2010) que era muito extenso, com 295 metas e poucos destaques ao qualitativo, sendo então o entrave maior a falta de investimentos e recursos para melhorar a estrutura e manutenção da educação básica, tal como a valorização do magistério.

Em contrapartida, no cenário político e econômico atual, ainda encontramos muitos limites no que concerne ao financiamento da educação, devido também ao insucesso do plano anterior, que não teve efetivadas a maioria de suas propostas, com recursos precários destinados à educação básica, o que na realidade é uma consequência histórica derivada de crises e dificuldades que recaíram sobre a educação e a profissão do professor.

A implantação da Lei nº 9.394/96 defrontar-se-á como ocorreu com a anterior, com diversos problemas, sendo que dentre os mais graves, destaca-se o da escassez de recursos para remunerar o magistério e o baixo grau de flexibilidade da carreira. Passando pelas duas crises do petróleo nos anos 70 e pela crise da dívida externa e da elevada inflação nos anos 80, os sistemas de ensino tiveram dificuldades de responder a dinâmica interação entre a oferta e a procura do mercado de trabalho. Perdendo prestígio social e remuneração em face de outras ocupações do mesmo nível ou similar, o magistério perdeu grande parte de sua atratividade (SILVA, 2003, p.194).

O novo PNE pretende alcançar em escalas progressivas 10% do PIB em educação, o que certamente é um passo indispensável para a valorização docente e qualidade da educação.

As políticas educacionais da última década, especialmente após o governo Lula, tiveram progressos no que concerne a melhoria em âmbito educacional e social, porém, ainda todas estas ações não deram conta de mudar o contexto de desigualdade que é próprio da sociedade capitalista, pois as reformas apesar de positivas em muitos aspectos, não representaram rupturas.

Nesse sentido, a educação continua sendo um terreno em disputa, por representar um espaço de luta de classes, e como já salientamos servir a dois propósitos distintos.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estariam tão ligados. Consequentemente, uma reforma significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

Assim, não podemos negar as contradições que se fazem presentes hoje no contexto de políticas neoliberais influenciadas por um estado ligado aos preceitos da globalização e do consumo. Um exemplo expressivo na área da educação é o FUNDEB que atende uma demanda em proporções muito maiores do que o antigo fundo, ampliando o atendimento da educação infantil até o ensino médio.

Neste cenário, existe uma cisão entre as propostas apresentadas nos diferentes documentos, incluindo o PNE em melhorar as condições de trabalho, salário, e formação dos professores e o verdadeiro problema da qualidade, pois é preciso que haja maior investimento de recursos financeiros para a educação básica e valorização profissional em diferentes aspectos.

Entretanto, a Constituição Federal, a LDB com as alterações que vem sendo realizadas no sentido de corrigir algumas das falhas de sua elaboração, o FUNDEB, o Piso salarial e o

novo PNE, não deixam de serem importantes avanços em relação à história de luta docente por valorização e, portanto, precisam ser reconhecidos como positivos.

2.3.1 Políticas educacionais no cenário municipal de Salto do Lontra.

No contexto municipal de Salto do Lontra – PR, a política educacional é regida especialmente pelo Plano Municipal de Educação (PME) como documento que se fundamenta na realidade local e o Estatuto do Magistério Público Municipal. Entretanto, o município obedece à política estabelecida em nível nacional e estadual.

O Plano Municipal de Educação foi elaborado em 2015 em conjunto com os profissionais da educação, e, compreende a educação infantil da seguinte maneira:

Na modalidade de educação especial, a educação infantil é organizada da seguinte forma: 0 a 3 anos, estimulação essencial, as crianças de 4 a 5 anos frequentam a pré escola. A base curricular ofertada nesta modalidade segue os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que compreende a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, complementados pelo atendimento educacional especializado, objetivando prevenir e/ ou atenuar possíveis atrasos ou defasagens no processo evolutivo da criança, impostos na sua condição (PME, 2015).

No levantamento de dados realizado pelo município, para a elaboração do PME, constatou-se que existe ainda uma grande demanda de crianças esperando pela oferta na educação infantil, como demonstra a tabela a seguir:

TABELA 4: DADOS DA POPULAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO – 2015

Faixa Etária	População Infantil de Salto do Lontra	Crianças atendidas em instituições	Crianças fora do Sistema
0 a 3 anos	493	200	293
4 a 5 anos	399	320	79
Total	892	520	372

Fonte: PME de Salto do Lontra/2015.

Para dar conta da tamanha demanda, a secretaria de educação estabeleceu no PME como meta em consonância com o PNE “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da

população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2018, a oferta da educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos”.

Entre as estratégias do PME para executar esta meta, foram elencados pontos importantes para análise, porque implicam diretamente sobre o trabalho docente. Assim citados:

Assegurar, a partir da vigência deste Plano, que as funções de docência e de suporte pedagógico, nos centros municipais de educação infantil, sejam exercidos por profissionais integrantes do quadro permanente do magistério público municipal.

Continuar com o projeto de estágio remunerado na educação infantil, visando assim o cumprimento da deliberação 02/2014. (PME, 2015, p.74-75).

A deliberação Nº 02/14 aprovada em 03 de dezembro de 2014 pelo CONSELHO Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná que institui as *Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná*.

Para cumprir a meta 17 sobre a valorização do magistério, como prevê o PNE, o município estabeleceu no PME estratégias que estão de acordo com a realidade local.

1- Assegurar, a partir da vigência deste Plano, o pagamento do piso salarial nacional profissional do magistério, com progressões na carreira por titulação ou habilitação e avaliação de desempenho.

2- Assegurar os benefícios concedidos no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público.

3- Assegurar à hora atividade de acordo com a L.D.B.E.N., destinando cerca de 33% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações, reuniões pedagógicas, trabalhos com a comunidade e participação em curso de aperfeiçoamento.

4- Reimplementar, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério da rede pública municipal, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho.

5- Desenvolver estudo financeiro no município, para efetivar a implantação de políticas de valorização dos (as) profissionais da educação, em particular, o piso salarial do magistério.

6- Estabelecer ações especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7- Cumprir, a partir da vigência deste plano, a determinação estabelecida na Lei do Piso Nacional do Magistério (11.738/2008) e a Lei Municipal do Estatuto do Magistério (103/2008) para os professores e demais áreas de suporte pedagógico, a Lei Municipal 066/2003 para o restante da classe, quanto à base para reposição salarial dos profissionais da educação da rede pública municipal.

8- Assegurar a partir da vigência deste Plano a reposição salarial dos professores e suporte pedagógico, cumprir integralmente a tabela salarial de acordo com os níveis e classes.

9- Assegurar, a partir da vigência deste Plano, aos profissionais da educação da rede municipal de ensino, as licenças sem remuneração para trato de interesses particulares (por até quatro anos), licença por motivo de doença em pessoa da família, de acordo com a Lei Municipal 315/77, no que concerne o artigo 81. E, demais, previstas em Lei.

10- Assegurar durante a vigência deste Plano o cumprimento da Lei 129/2009 para concessão de Licença Especial.

11- Assegurar durante a vigência deste Plano o cumprimento da Lei Orgânica do município e demais legislações no que se refere ao acréscimo de 1/3 em seus vencimentos após 25 anos em efetivo exercício aos profissionais da educação municipal.

12- Equiparar, até o quinto ano de vigência deste plano, o salário dos funcionários do magistério municipal ao de outras esferas com mesmo nível de escolaridade. (PNE, 2015, p.167-168).

Estes são aspectos importantes para a progressiva valorização dos professores municipais, pois os pontos mencionados no plano foram elaborados conforme as reivindicações dos docentes, que em conjunto se reuniram esporadicamente em grupos de trabalho para debater o assunto e apresentar as propostas, conforme Secretaria Municipal de Educação.

No Estatuto do Magistério Público Municipal que dispõe sobre Plano de Cargos, Carreiras, Salários, Remuneração e Avaliação de desempenho – Lei Nº 103/2008 no § 3º afirma-se que: “§ 3º A valorização dos profissionais da educação tem por objetivo: o aperfeiçoamento contínuo, a remuneração digna, as condições adequadas de trabalho, a melhoria do desempenho e a qualidade dos serviços prestados a população” (Salto do Lontra, 2008, p.2).

Assim, este estatuto estabelece os princípios e as diretrizes que devem nortear a formação continuada dos professores, organizada pela Secretaria Municipal, o plano de carreira e a remuneração docente e sobre a valorização dos professores de ensino fundamental e educação infantil do município.

O Plano de Cargos, Carreiras, Salários e remuneração instituído em 2008 foi readequado em 2015, depois de intensas discussões entre a administração municipal e os professores e será analisado no capítulo 3.

No cenário das políticas educacionais a nível nacional, estadual e municipal percebemos progressos significativos no que tange a valorização, porém observa-se na realidade aspectos da precarização do trabalho docente na educação infantil e a maneira como atingem diretamente a qualidade deste nível da educação básica.

2.4 Aspectos cruciais da precarização do trabalho docente na contemporaneidade

Até aqui, neste capítulo, tentamos demonstrar que a precarização nas condições de trabalho docente na Educação infantil é histórica, constituindo-se desde seus primórdios, mas que a partir dos anos de 1980/1990 há um movimento na sociedade brasileira de reivindicação por esta etapa da educação e pela sua valorização. Processo este que teve reflexos positivos na legislação educacional brasileira no que concerne a educação infantil. Entendemos que isto é resultado da luta de classes presente na sociedade capitalista e que se reflete nas políticas públicas.

Todavia, esta mudança em relação à educação infantil, contraditoriamente, acontece num contexto de reestruturação do capital que reconfigurou a organização do trabalho e o Estado e que, como demonstrado no primeiro capítulo, acentuaram a precarização das relações de trabalho, atingindo também a educação. Neste sentido, torna-se importante apontarmos elementos que caracterizam a precarização do trabalho docente na Educação infantil na atualidade e que são resultados de como foi historicamente constituída no país.

2.4.1 Precarização como uma questão de formação

A formação é eleita por muitos como a causa do desprestígio social enfrentado recentemente pela carreira docente e, está intimamente relacionada às causas da falta de uma identidade profissional. Há evidências de que a formação de professores no Brasil apresenta muitas falhas que precisam ser consideradas para que alcancemos uma formação digna da função profissional que ocupamos socialmente, que é a ação de ensinar.

Há problemas e controvérsias no que tange o debate sobre formação de docentes, que estão enraizados na história da educação. No que se refere especificamente a formação de “professoras” para atuar com as faixas etárias dos pequenos, os dilemas são ainda mais intensos.

A formação acadêmica de professores, inicialmente não tratava da educação infantil como categoria do ensino, e não se pensava em formar profissionais “qualificados” para trabalhar com os pequenos. A preparação dos docentes era destinada ao ensino fundamental, pois a prioridade do governo era ensinar as noções básicas do ler, escrever e contar, sendo assim, crianças da EI não “precisavam” de profissionais instruídos. Esta consideração se deve a história de consolidação da educação infantil, que esteve atrelada ao âmbito de amparo e assistência social e não propriamente ligado à educação.

Segundo Saviani (2009) foi a partir dos movimentos que aconteceram após os anos de 1980 que surgiram maiores manifestações pelas modificações do curso de pedagogia. Em decorrência da Lei 5692/71 que instituía a habilitação de 2º grau para o exercício do magistério no 1º grau, e o curso de pedagogia com cursos de licenciatura curta, de (3 anos) destinado a formação na docência e licenciatura plena (4 anos), o qual era responsável por formar os professores e especialistas em educação (diretores, inspetores de ensino, orientadores educacionais e supervisores escolares).

Nesse sentido, as lutas preconizavam que todos os cursos de licenciatura se destinassem a formar para a atuação em sala de aula. A partir de então as universidades começaram a entender o curso de pedagogia como responsável por formar professores para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

Saviani argumenta que no contexto da educação brasileira, há predominância de dois modelos históricos na formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais cognitivos: para este modelo a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento que corresponde à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico (SAVIANI, 2009, p.148-149).

O primeiro modelo preponderou em âmbito acadêmico e o segundo nas escolas normais superiores, isto é, na formação de profissionais para atuar nas primeiras séries e com crianças pequenas da EI. Esta é uma representação evidente da escola desigual e dualista, visto que, a formação de professores “didáticos” com preparação mais ligada a prática, era destinada à classe trabalhadora que tinha acesso e quando tinha as séries primárias, e aos professores das séries posteriores que lecionavam disciplinas específicas, lhes era oferecido o conhecimento de ordem científica e propedêutica.

Julgamos de extrema necessidade a teoria e prática. A separação histórica entre estes eixos norteadores do desenvolvimento profissional no processo de formação de professores, com repercussões nas instituições de ensino vem atravessando controvérsias em busca do que seria mais importante para construir uma identidade docente. Diante deste impasse, nos questionamos: Quais as implicações da formação para a constituição de uma identidade profissional? Como a formação histórica destinada aos professores influenciou no processo de precarização da carreira?

Diante dos impasses formativos da carreira do professor em decorrência da falta de investimentos ocorridos historicamente no Brasil, após a década de 1990 as políticas educacionais influenciadas por organismos multilaterais procuram estar voltadas a atender a necessidade do mercado com profissionais capazes de lidar com os desafios do mundo do trabalho de maneira reflexiva¹⁴. Shiroma (2003, p.76) destaca que: “Formar um professor-profissional, nestes moldes, não significava que viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer ‘mais adequado’, ‘apto’ e ‘cooptado’”.

Nesse cenário, a certificação por competências do professor ganha cada vez mais espaço, bem como o discurso da meritocracia que requer novos padrões formativos que acontecem por meio da flexibilidade e aligeiramento dos cursos de licenciatura, visando atender ao “imediatismo político e ideológico” de uma sociedade na qual não são necessários profissionais críticos para o mercado de trabalho.

Não há no nosso país uma cultura de investimento em massa no ensino superior, particularmente no que toca a formação de professores, de modo que, na história poucos foram os “privilegiados” a chegar a este patamar acadêmico, devido à construção histórica de negar a importância da educação para a sociedade, atribuindo-a investimentos miseráveis, inviabilizando cada vez mais uma formação de qualidade.

Na contemporaneidade a formação de educadores está vinculada aos princípios neoliberais de um estado mínimo, que preconizam investimentos parcos, de modo a formar um perfil de profissional alienado, com habilidades técnicas, mas incapaz de fazer análises críticas sobre o processo de trabalho. Este profissional é denominado por Dandolini e Arce (2009, p.56) como “professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente”.

É notório que vivemos em um momento de crise com relação à quantidade e a qualidade dos professores da educação básica. Em hipótese, acreditamos que este fator esteja em parte ligado a questão da formação adequada ou mesmo pela falta de qualidade desta formação.

A partir de 1996 com a consolidação da uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é instituída como formação mínima para atuar no magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental o curso médio profissionalizante de magistério.

¹⁴ A referência neste caso se faz a teoria proposta por Donald Schon sobre o Professor Reflexivo: a reflexão sobre a prática.

Duas décadas se passaram e a determinação continua sendo a mesma, de nível médio na modalidade normal ou normal superior¹⁵.

No caso do Paraná a exigência pela certificação e capacitação dos profissionais atuantes e futuros professores da rede mobilizou professores e prefeituras com o objetivo de atender a lei.

Diante deste contexto, na década de 90 muitas universidades privadas assumiram o papel de oferta deste curso em convênio com as prefeituras, para assim, fazer uso dos recursos do FUNDEF.

Muitos dos professores de Salto do Lontra, entre eles professores de educação infantil, assim, como em todo o estado do Paraná recorreram ao curso de graduação em Normal Superior. Este curso sinalizava para os docentes a possibilidade de conquistar uma certificação em nível de superior.

Portanto, muitos professores optaram pelo curso na modalidade semipresencial, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) ofertado em 2003 pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (VIZIVALI) em parceria com a Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino (IESDE).

No entanto, no ano de 2006, o CEE emitiu um parecer restringindo a certificação dos professores que participaram do Programa Especial para Capacitação dos Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil – VIZIVALI – pela falta de reconhecimento do MEC, sob alegação da falta de qualidade do curso.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu que o estado não tinha autonomia para autorizar a oferta de um programa semipresencial.

O fato gerou polêmica e indignação por parte dos milhares de profissionais com vínculo empregatício e muitos outros apenas com contrato provisório, admitidos por várias prefeituras, inclusive em Salto do Lontra, acreditando na diplomação.

Apenas em 2011, depois de lutas e protestos dos professores, o governo decidiu resolver a situação. No portal da secretária de educação do Paraná foram divulgados que os 8 mil professores que fizeram capacitação Normal Superior na modalidade presencial ou semipresencial em outras instituições de ensino superior reconhecidas em qualidade pelo MEC teriam os diplomas validados.

¹⁵ É uma graduação de licenciatura plena para formar os profissionais da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior. Com a criação do Curso Normal Superior, criou-se também os Institutos Superiores de Educação que eram os principais responsáveis pela oferta. O curso não habilita para gestão escolar e coordenação escolar e tinha a carga horária era de 3400 horas com formação em 3 anos. Esta habilitação foi extinta e substituída pelo ensino superior.

O restante dos professores que buscaram a formação através da VIZIVALI precisaram realizar a complementação de curso nas universidades estaduais e foram licenciados em Pedagogia, já que antes a formação era em curso normal superior, extinta em 2006¹⁶. Os cursos de capacitação foram ofertados na modalidade à distância pelas instituições: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). No portal da educação do Paraná a maiores esclarecimentos sobre o caso.

1. Reconhecimento e aceitação, para efeitos de ingresso e progressão na carreira do magistério, dos Diplomas de Curso de Licenciatura em Pedagogia, como documento de comprovação de formação de Nível Superior, emitidos por Instituição de Ensino Superior, devidamente credenciada e/ou registrada pelo Ministério da Educação – MEC, cujo Curso realizou Aproveitamento de Estudo do Programa de Capacitação – VIZIVALI. Tal ação contempla cerca de 8.000 (oito mil) professores, os quais terão sua situação acadêmica e funcional resolvida.
2. Oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com Aproveitamento de Estudos, para aproximadamente 12.000 (doze mil) professores, Concluintes do Programa de Capacitação – VIZIVALI, ainda não diplomados em Pedagogia e que atuam na Rede Pública Estadual e Municipal de Educação. O curso em pauta está sendo ministrado pelas Universidades Estaduais do Paraná, na modalidade a distância, por intermédio dos 48 (quarenta e oito) Polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB, e terá uma Carga-Horária mínima de 1.300 (mil e trezentas horas). (PARANÁ. SEE/PR).

Muitos destes professores atuantes na educação infantil dos municípios realizaram sua formação através deste programa, que representou uma política de formação em grande escala para cumprir as novas exigências da lei da educação.

Neste contexto, foi uma iniciativa importante para a formação destes professores que atuavam sem a mínima formação. Mas recebeu intensas críticas no que se refere a qualidade do curso de pedagogia ofertado pela VIZIVALI.

A formação de qualidade é fator preponderante de valorização do trabalho docente. Tivemos avanços com a extinção dos cursos normais superiores, mas ainda precisamos avançar nos requisitos mínimos de formação para atuar na educação infantil. Além de buscar cursos com referência em qualidade, com profissionais qualificados.

¹⁶ Em 2006, o governo Lula através do Ministério da Educação (MEC) determinou que os novos docentes precisam cursar Pedagogia, em vez do Curso Normal Superior, que amplia e carga horária e representa a tentativa de melhorar a qualidade da formação docente.

Atualmente, existe segundo a assessoria da comunicação social e divulgado no portal do MEC Projeto de lei a ser apresentado ao Congresso Nacional pelo Ministério da Educação que prevê a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da educação básica. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, sugere o projeto, que altera o artigo 62¹⁷ da LDB.

Consideramos que é uma proposta excelente, aumentar o nível que qualificação mínima para a atuação nos primeiros anos do ensino fundamental. O que é lamentável é o desprezo que a educação infantil continua enfrentando, que se explicita nos requisitos mínimos de formação para os professores da educação infantil que permanecem os mesmos após a presente proposta, curso técnico de nível médio.

Segundo a nota divulgada no portal do MEC

O projeto integra as medidas para melhorar a qualidade dos professores em exercício na educação básica e dos que receberão formação inicial em licenciatura. Neste último caso, o texto estabelece ainda que o Ministério da Educação pode definir nota de corte (nota mínima) no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de professores. “O ingressante em curso de formação de professores já tem de estar num patamar adequado para que sua formação seja a melhor possível”, disse Haddad (MEC,2015).

Isto significa que não se considera tão importante a formação dos professores de educação infantil, quanto dos outros níveis da educação básica.

A situação de descaso fica mais nítida quando se conhece alguns quadros municipais, como é o caso de Nova Prata do Iguaçu (PR), município vizinho de Salto do Lontra, que em 2014 lançou o EDITAL Nº 077/2014, para concurso público como cargo de Atendente de creche, exigindo minimamente o 1º Grau Completo ou equivalente para trabalhar 30h semanais com remuneração de R\$ 876,22.

A situação é agravada quando analisamos as atribuições do cargo:

CATEGORIA FUNCIONAL: ATENDENTE DE CRECHE SÍNTESE DOS DEVERES: Realizar atividades de natureza simples, envolvendo a realização de trabalhos auxiliares de preparação de alimentos, limpeza e atividades educativas em creches. EXEMPLOS DE ATRIBUIÇÕES: Realizar atividades simples de lactário e bercário; auxiliar nos serviços de

¹⁷ Atualmente o artigo está assim descrito: **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

enfermagem; auxiliar nos serviços de atendimento materno-infantil; fazer trabalhos nas diversas dependências da creche; executar tarefas relacionadas com a distribuição de merendas; refeições e outros tipos de alimentos; auxiliar nas atividades educativas e outros tipos de alimentos; auxiliar nas atividades educativas e recreativas em creche, tais como: jogos, brinquedos e demais atividades recreativas; auxiliar nos serviços de limpeza em geral nas dependências da Creche; executar outras tarefas correlatas (NOVA PRATA, 2014).

O profissional tem atribuições relacionadas ao cuidado e educação das crianças, bem como a limpeza geral das dependências da instituição. Estes são aspectos que vão totalmente contra os princípios da valorização e qualidade.

Outro caso também conhecido é concurso no município de Foz do Iguaçu – PR – em 2013, no qual foram divulgadas mais de 150 vagas para professores, assim dispostos no edital:

TABELA 5 – CONCURSO DE FOZ DO IGUAÇU (PR)

Cargo	Vagas	Pcd*	Requisitos específicos	Inscrição em R\$	Jornada	Remuneração em R\$
NÍVEL SUPERIOR						
Professor de Educação Física	20	1	Curso superior reconhecido oficialmente como Licenciatura em Educação Física e registro no conselho de classe.	60,00	20 h/s	1.268,46
NÍVEL MÉDIO – MAGISTÉRIO						
Professor	80	4	Habilitação de Magistério em Ensino Médio ou curso de habilitação equivalente, reconhecido oficialmente	50,00	20 h/s	972,13
Educador Infantil Júnior	50		Habilitação de Magistério em Ensino Médio ou curso de habilitação equivalente, reconhecido oficialmente.	50,00	40 h/s	1.704,74

* As 8 (oito) vagas acima evidenciadas não entram no cômputo do total de vagas para o Concurso Público, tratando-se apenas de reserva de vagas para Pessoas com Deficiência, nos termos da legislação sobre o tema

Enquanto os primeiros cargos proporcionalmente melhores em salários, são para o exercício no ensino fundamental, ou na secretária de educação, o cargo de “educador Infantil Junior” que atua na EI tem as seguintes atribuições gerais:

O Educador Infantil deve promover a educação e o cuidado com vistas ao desenvolvimento integral das crianças nas unidades educacionais de acordo

com as diretrizes curriculares do Município e Projeto Pedagógico da instituição, planejando, observando, acompanhando e propiciando práticas educativas individuais e coletivas de forma a contribuir com o desenvolvimento físico, psíquico, afetivo e social da criança. (Foz do Iguaçu, 2013).

Diante do exposto, questionamos: apenas o curso médio profissionalizante completo é suficiente para atender a especificidade que norteia a educação infantil?

Ainda encontramos em vários municípios, situações ainda mais alarmantes, em que os estagiários¹⁸ que estão em processo de formação inicial, cursando nível médio e superior estão realizando atividades relacionadas à docência e que recebem uma remuneração baixa para isto, como é o caso de Salto do Lontra.

Nos centros de educação infantil há atualmente 29 estagiarias e 25 professoras regentes. Nas turmas de pré escolas, o município conta com 11 professoras regentes, sem auxiliares, distribuídas em turmas de 9 escolas, 6 localizadas na via rural e 3 na cidade.

Entretanto, mesmo com a defasagem de professoras formadas e regentes, no dia 24 de setembro de 2015 foi lançado edital para concurso público no município com apenas 5 vagas para professores em regime de 20 horas semanais para atuar na educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental, com exigência mínima de: “Nível médio, na modalidade Normal (magistério) ou graduação em Pedagogia, com habilitação para atuar na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental devidamente credenciado e reconhecido pelo MEC” (Edital de concurso público Nº 01/2015).

Também é fator de precarização o concurso para 20 horas semanais. Tanto para o professor que não consegue trabalhar apenas em uma instituição e precisa se deslocar, como para as crianças pequenas que necessitam do vínculo afetivo com a profissional da educação infantil.

Os concursos municipais com a exigência mínima de nível médio na formação contribuem para o quadro da precarização da formação e qualificação profissional.

O indicador do Observatório do PNE mostra que porcentagem de professores da Educação Básica com ensino superior completo em 2013 eram de apenas 74%, o que significa que um quarto do quadro docente lecionam sem graduação. Também é possível visualizar a porcentagem de professores que fizeram curso superior com licenciatura, 65,4%. Não há dados específicos sobre a educação infantil a nível Nacional ainda atualmente.

¹⁸ A referência aos estagiários neste trabalho é aos alunos que atuam em programas de estágio remunerado.

Tory Oliveira (2011) em seu texto publicado na carta capital ressalta que a decadência da profissão docente não é recente, portanto, a formação de professores hoje e futuramente será um grande desafio.

Atrair novas gerações para a carreira de professor está se firmando como um dos maiores desafios a ser enfrentado pela Educação no Brasil. Não por acaso, a valorização do educador é uma das principais metas do novo Plano Nacional de Educação. Uma olhadela na história da educação mostra que não é de hoje que a figura do professor é institucionalmente desvalorizada. “Há textos de governadores de província do século XIX que já falavam que ia ser professor aquele que não sabia ser outra coisa”, explica Bernardete Gatti, da Fundação Carlos Chagas, coordenadora da pesquisa Professores do Brasil: Impasses e desafios. No entanto, entre as décadas de 1930 e 1950, a figura do professor passou a ter um valor social maior. Tal perspectiva, porém, modificou-se novamente a partir da expansão do sistema de ensino no Brasil, que deixou de atender apenas a elite e passou a buscar uma universalização da educação. Desordenada, a expansão acabou aligeirando a formação do professor, recrutando muitos docentes leigos e achatando brutalmente os salários da categoria como um todo (OLIVEIRA, 2011, S/N).

Em dados de pesquisa realizada com estudantes do 3º ano do ensino médio, comprova-se como a atratividade pela licenciatura é pequena e os jovens preferem entrar na disputa no mercado por profissões mais bem remuneradas que tragam status social, o que na atualidade a docência não proporciona.

Segundo o portal de estudos e pesquisas nacionais apenas 2% dos jovens que cursam o último ano do ensino médio pretendem cursar pedagogia ou alguma licenciatura. Os dados são resultado de pesquisa realizada em 2009 com 1.501 alunos em 18 escolas públicas e particulares, pela Fundação Victor Civita em parceria com a Fundação Carlos Chagas.

Por este motivo estamos com falta de professores no país. Em busca de soluções para este problema foi elaborado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PANFOR), um programa emergencial instituído em janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES com o intuito de fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (CAPES, 2015).

O governo tem criado estratégias de incentivo a escolha pela licenciatura, também em realizar a segunda licenciatura e formação pedagógica com apoio de universidades públicas e privadas. Outros mecanismos são o abatimento de parcelas do financiamento privado para

estudo aos alunos que atuam como professores na rede pública da educação básica, a bolsa licenciatura com descontos no valor do curso aos professores que estiverem fazendo a primeira e a segunda graduação em licenciatura, além das mensalidades para as licenciaturas estarem em valores menores em relação a outros cursos. Também houve aumento no número de cursos e vagas nas universidades públicas para a profissão docente. Segundo dados obtidos no portal do MEC

Novas regras estabelecidas pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) pretendem atrair mais jovens para a carreira do magistério. A partir de agora, quem iniciar curso de licenciatura pode obter financiamento de até 100% da mensalidade. Quando se formar e se tornar professor de escola pública, o beneficiado pagará o financiamento com serviço. Cada mês de exercício profissional significará abatimento de 1% da dívida consolidada (MEC, 2015).

Esta passagem é a comprovação de como estão sendo pensadas em diferentes maneiras de apoiar o jovem a optar pelo magistério. Outra alternativa, a curto prazo, são os programas de formação aligeirada e alguns cursos à distância ou mesmo presenciais que reduzem a carga horária ao máximo, para atender ao apelo imediatista do estado capitalista moderno, conseqüentemente, isto influenciará na qualidade do ensino.

Ao tocarmos na questão da redução da carga horária, dos cursos de licenciatura, somos obrigados a discutir, mesmo que de passagem, uma das questões que envolvem a formação dos profissionais da educação. Em outras palavras, a questão principal é: se para melhorar a qualidade do ensino é consenso que se deve investir na qualificação do profissional da educação, como imaginamos melhorar essa qualificação do profissional em educação, se diminuimos o tempo de sua formação, seja por meio de reformas curriculares que reduzem a quantidade de conteúdos a ser ministrados, seja pela oferta de cursos de formação aligeirados e a distância? (BRANDÃO, 2007, p.190).

O incentivo ao magistério com certeza é importante, porém o cuidado com a formação de qualidade dos educadores é indispensável quando tratamos da educação. A maneira mais adequada de incentivar a carreira docente é a valorização salarial, social e cultural com condições dignas de trabalho.

A formação de professores é um dos pontos de sustentação da educação de qualidade, pois não há como entendermos valorização profissional sem atrelar a ela a importância da formação crítica, que está intrinsecamente ligada as condições de trabalho.

Formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p.153).

Ou seja, não podemos desconsiderar que a formação é fundamental para a qualidade da educação, mas ela sozinha não realiza mudança alguma, precisamos de investimentos públicos, de comprometimento político, condições dignas de trabalho e salários apropriados.

2.4.2 Precarização como questão de remuneração

Em estudos de Sampaio e Marin (2004) os autores destacam que a baixa remuneração é um aspecto que influencia fortemente a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais. Afirmam ainda que fica evidente que o Brasil está entre os países com pior remuneração docente, principalmente no que se refere aos primeiros anos de escolarização. Pinto também faz ressalva a esta realidade.

Os valores Iniciais e finais da carreira, de modo geral, são muito baixos. O Brasil, em particular, se destaca pelo baixo valor do limite inferior, que só fica acima da Bolívia, Equador, Peru e Venezuela. Cabe ressaltar que o salário inicial é uma variável fundamental na escolha de uma carreira (PINTO, 2009, p.54).

Alves e Pinto (2011) realizam estudo sobre remuneração e características do trabalho do professor no Brasil, com dados estatísticos de pesquisa realizada pelo IBGE/PNAD no ano de 2009 e concluem que a faixa dos menores pagamentos aos docentes está na educação infantil, devido também a fatores como formação.

Os autores constatam ainda que dentre as profissões de equivalente formação, os professores aparecem no ranking entre os profissionais com menor remuneração, acarretando com isso a decadência do prestígio social na profissão. Entre 32 profissões abordadas na pesquisa, os professores aparecem na posição 27^o, demonstrando a declínio do status social.

Cabe, ainda, ressaltar que, em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de

remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos (OLIVEIRA, 2004, p.1140 e 1141).

Barbosa (2011) em sua tese de doutoramento sobre a remuneração do professor brasileiro afirma que falar em reconhecimento salarial ou remuneração dos professores, implica necessariamente falar em financiamento da educação e conseqüentemente em gastos públicos.

Atualmente, 60% de montante do FUNDEB é destinado ao pagamento dos profissionais da educação básica, o problema que este valor não tem garantido uma remuneração digna aos docentes. Em sua pesquisa, Andreza Barbosa (2011) mostra a necessidade de aumentar os recursos destinados à educação, ou seja, aumentar a porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) gasto com a educação básica ao ensino superior, a exemplo de países mais desenvolvidos e menos desenvolvidos que fazem suas apostas financeiras sobre esta área, acreditando no retorno.

Barbosa (2011) corrobora a esta pesquisa, salientando que a remuneração condigna é questão de valorização profissional, assim, como os planos de carreira em todas as esferas do poder público. Enfatiza que para realizar comparações que dizem respeito a desvalorização docente no Brasil é um assunto delicado em âmbito de pesquisa, pois é um debate que implica na questão de formação.

A comparação ideal deveria considerar os salários pagos aos professores brasileiros, a quem se exige formação em nível superior (ainda que, nos termos da LDB, a formação mínima admitida para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja a formação em curso normal de nível médio) comparando-os com salários de outras categorias profissionais para as quais se exige o mesmo nível de formação, ou seja, deveríamos comparar salário de professor com salário de profissionais com Educação Superior, com qualificações equivalentes (BARBOSA, 2011, p.77).

O salário não é o único fator de precarização da carreira docente, porém, não há como minimizar a importância de uma remuneração justa para o trabalho de qualidade, além de ser um direito, é fator de motivação e pode se transformar em impulso para qualificação profissional, pois, com maior remuneração, o professor terá condições de realizar investimentos em pesquisa e formação.

Rogério Fernandes Gurgel (2012) em pesquisa de doutorado sobre as implicações das políticas de financiamento da educação salienta entre outros aspectos, os planos de carreira que representam também importante ponto de discussões no que concerne a valorização

docente. O direito a progressão na carreira por planos de cargos e salários ocorre apenas com professores estáveis, ou seja, através de aprovação em concurso público de provas ou provas e títulos. A ascensão na carreira docente pode ocorrer por titulação e capacitação profissional e por tempo de serviço e por meio de avaliação de desempenho.

Gurgel (2012) explica que os planos de carreira no Brasil apresentam uma heterogeneidade acentuada entre estados, municípios e capitais, considerando as especificidades locais, e, também entre os níveis de ensino de atuação, já que pela descentralização os estados atendem a determinados níveis e municípios outros, o que dificulta a valorização dos professores.

Desta forma, mesmo sendo a exigência *mínima* o nível médio para o cargo de professor, podemos fazer uma análise comparativa deste edital para concurso público, publicado em 2015 em Salto do Lontra.

É possível observar que entre os cargos de nível superior, o cargo de professor está entre os menos valorizados no que compete à remuneração.

TABELA 6 – CONCURSO DE SALTO DO LONTRA (PR)

CARGO	Vagas	Remuneração R\$	Carga Horária semanal	Requisitos Mínimos
ASSESSOR DE IMPRENSA	CR	R\$ 939,19	20	Ensino Médio Completo.
CONTADOR	CR	R\$ 1.962,58	40	Ensino Superior em Ciências Contábeis**.
ASSISTENTE SOCIAL	CR	R\$ 1.195,39	40	Ensino Superior em Assistência Social**.
ENFERMEIRO	01	R\$ 1.799,66	40	Ensino superior em enfermagem**.
FISIOTERAPEUTA	CR	R\$ 1.297,67	20	Ensino superior em fisioterapia**.
FONOAUDIOLOGA	01	R\$ 1.243,04	20	Ensino Superior em Fonoaudiologia**.
MÉDICO	07	R\$ 7.462,91 20	20	Ensino superior em medicina**.
MÉDICO VETERINARIO	CR	R\$ 1.276,86	20	Ensino Superior em Medicina Veterinária**.
NUTRICIONISTA	Cr	R\$ 1.141,92	20	Ensino superior em nutrição**.
ORIENTADOR DESPORTIVO	01	R\$ 1.036,15	20	Ensino superior em educação física.
PROFESSOR 20 HORAS	05	R\$ 959,15	20	Nível médio, na modalidade Normal (magistério) ou graduação em Pedagogia, com habilitação para atuar na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental devidamente Credenciado e reconhecido pelo MEC.
TÉCNICO DE ENFERMAGEM	03	R\$ 1.020,68	40	Ensino médio e curso técnico em enfermagem**
TÉCNICO DE RADIOLOGIA	02	R\$ 1.576,00	24	Ensino médio e curso técnico em radiologia**

**Possuir registro no Conselho de Classe.

Fonte: edital nº 01/2015 - concurso público nº 01/2015 de Salto do Lontra.

Diante das pesquisas analisadas, e destes dados apresentados constatamos que o investimento em remuneração docente é urgente, para se reparar a cultura de desvalorização do professor e do ensino no Brasil.

Dar o salto de qualidade no padrão de remuneração de nossos professores é plenamente factível na realidade tributária brasileira atual. Conseguir realizá-lo, contudo, depende essencialmente de mudança política e no campo dos valores, nas relações que se estabelecem no dia a dia da escola entre os professores, seus alunos e pais. Enquanto estes últimos forem vistos pelos profissionais da educação como adversários e como os principais responsáveis pelo fracasso escolar, como ocorre hoje, nada mudará; pelo contrário, em tempos de crise econômica, o risco é de ocorrer a desvalorização salarial dos professores, ainda mais com o incremento explosivo da municipalização do ensino nos últimos anos, lembrando que os municípios são os mais pobres dos três entes federativos que compõem a República brasileira (PINTO, 2009, p.62).

Desta maneira, o salário que representa o valor remuneratório do trabalho na sociedade em que vivemos, representa também a valorização do trabalhador e, portanto para que tenhamos um reconhecimento social mais honrado, precisamos não só, mas também de salários dignos e condizentes com a função que desempenhamos.

2.4.3 Precarização como questão de condições objetivas e materiais de trabalho

Em debate sobre a precarização do trabalho dos professores de educação infantil, não devemos abdicar de adentrar em questões que são fundamentais na pesquisa. Ao discutir este assunto, também é necessário buscarmos compreender como se localiza a precarização das condições objetivas de trabalho, no que corresponde a carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, infraestrua escolar, rotatividade/itinerância/absenteísmo dos professores, materiais pedagógicos e didáticos de trabalho e as questões sobre carreira no magistério.

A carga horária dos professores é um assunto muito polêmico nas escolas, pois existem controvérsias de opiniões que discutem como deveriam ser aplicadas as horas de trabalho na escola. Entretanto, é inegável que muitos avanços foram conquistados com o passar dos anos. Atualmente após numerosas lutas os professores conquistam o direito a um pequeno número de horas, dentro da sua própria carga horária de trabalho para planejamento, avaliação, estudos e atendimento individualizado a pais e alunos.

O trabalho docente não é definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos

professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

No entanto, é importante destacar que este avanço não é regra na educação infantil de todos os municípios. Verificamos na pesquisa realizada no município de Salto do Lontra que são 20%, em discordância da conquista dos 33% de horas previstas em lei no estado do Paraná para hora-atividade¹⁹.

Obtivemos dados em prefeituras de alguns municípios vizinhos. Constatamos que em Realeza (PR) os CMEIs se organizam conforme as possibilidades existentes em cada local, há instituição com apenas 3 horas destinadas ao planejamento, o que corresponde apenas 7,5 % da carga horária total de trabalho, um CMEI com 2 horas atividades semanais, que representa 5%, e também há um centro neste mesmo município com 6 horas semanais, o corresponde a 15% do total.

Em Francisco Beltrão também os centros se organizam conforme as possibilidades das instituições, mas em geral variam de 4 a 8 horas semanais. Conforme pesquisa realizada em alguns CMEIs constatamos que um centro disponibiliza 4 horas e outro 6 horas. A média é 15% de horas trabalhadas em hora-atividade.

Em Dois Vizinhos (PR) são destinadas 27,5 % do total para horas atividades em todas as instituições, o que é um avanço em relação aos outros locais.

É de fundamental importância uma quantidade de horas destinadas a outras atividades docentes que não apenas o ministrar aulas. Afinal, para estarem em sala de aula os professores necessitam de uma preparação especial, que precisa estar inclusa no seu tempo de trabalho/carga horária.

Se de um lado é difícil especificar o tempo adequado para as atividades docentes que não impliquem a presença em sala de aula, por outro, é evidente que elas não se esgotam aí. Da mesma forma que a jornada de trabalho de um jornalista não leva em conta apenas o tempo para escrever a matéria (que, muitas vezes, levou dias de elaboração), ou a jornada de um engenheiro civil não considera apenas o tempo que ele leva para desenhar a planta de uma casa, parece evidente que preparar aula, corrigir trabalhos e provas, participar de reuniões coletivas com outros profissionais da educação são compromissos que decorrem da própria natureza da atividade e não

¹⁹ Hora-atividade é o tempo disponibilizado dentro da carga horária total de trabalho dos professores, para planejamento, atendimento pedagógico aos pais e alunos individualmente e estudos.

podem acontecer simultaneamente com a presença do professor em sala de aula (PINTO, 2009, p.55).

Também outras questões precisam ser consideradas, como a infraestrutura do local de trabalho, número de alunos condizentes com as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Na educação infantil, existem algumas especificidades, decorrentes da faixa etária atendida (0 a 5 anos), por isso em 2014, o estado do Paraná através do Conselho Estadual da educação estabeleceu a deliberação nº 02/14 aprovada em 03/12/14, com objetivo de dar maior esclarecimento sobre quais finalidades, objetivos e também como deve se organizar a educação infantil do estado, o que representou um grande avanço, porque até então, pela falta de uma regulamentação específica, os professores recebiam muitos alunos em sala, o que dificulta o trabalho pedagógico.

Assim, fica explícito como deve ser organizado o número de alunos por turma, considerando a faixa etária das crianças na educação infantil.

Art. 9.º - A organização de grupos infantis deve respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, tendo como parâmetro a seguinte relação professor/criança:

I - do nascimento a um ano de idade - até seis crianças por professor;

II - de um a dois anos de idade - até oito crianças por professor;

III - de dois a três anos de idade - até doze crianças por professor;

IV - de três a quatro anos de idade - até quinze crianças por professor;

V - de quatro e cinco anos de idade - até vinte crianças por professor.

Esta deliberação obrigou muitos municípios se adequarem as novas normas, como está afirmado no PME, este documento incitou a implantação em Salto do Lontra (PR) do projeto de estágio remunerado.

Neste contexto, tem ocorrido o significativo aumento de estagiárias nos centros de educação infantil de Salto do Lontra. No primeiro semestre de 2015, havia segundo dados obtidos nos PNE 19 estagiárias e no segundo semestre são 29 estagiárias, isto, apenas em centros de educação.

No ano de 2014, quando realizamos as entrevistas com as professoras regentes, muitas relataram que não tinham auxiliares e trabalhavam sozinhas. Atualmente nos centros todas as turmas estão com auxiliares, mesmo sendo em regime de estágio, que são de 20 a 30 horas semanais trabalhadas.

Mesmo representando um avanço, consideramos que as condições previstas nesta deliberação não estão condizentes para que se possa realizar um trabalho de qualidade, afinal, como um professor sozinho pode realizar um trabalho adequado com seis bebês, ou com oito crianças de um a dois anos, que estão aprendendo a caminhar, falar ou utilizar o sanitário e que precisam desenvolver outras habilidades trabalhadas na educação infantil?

Desta forma, reforçamos a ideia de que tanto o espaço apropriado, como o número de alunos são aspectos fundamentais. Concordamos com Menezes (2010, p.109) quando argumenta que “A arquitetura de uma escola é reveladora de um determinado período histórico e das concepções políticas e educacionais de cada época. A edificação escolar consegue traduzir os valores e os objetivos de uma sociedade, de um governo, de uma escola”, especialmente no que é de interesse da educação infantil, em que a questão do espaço é fundamental na construção histórica, cultural e social da criança.

Não é possível educar e cuidar em situação precária. Ensinar e aprender demandam espaços que possibilitem, além de estudar e discutir valores, questionar, sugerir e assumir compromissos. Só é possível formar cidadãos nos mais diferentes espaços em que circulam conhecimentos e saberes. É preciso promover experiências com as diferentes linguagens/espaços: a arte em geral, a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas. Dessa forma, estaremos humanizando e compreendendo o sentido da vida para além da dimensão didática (MENEZES, 2010, p.10).

Outro aspecto importante para o desenvolvimento de um bom trabalho são os recursos pedagógicos: como brinquedos, jogos, fantasias, parques, brinquedotecas, livros, entre outros. Como salientam Mello e Farias (2010, p.66) “O espaço da escola das crianças pequenas é aliado essencial nesse processo. Sendo a cultura, isto é, a herança cultural da humanidade, a fonte das qualidades humanas, o espaço da escola da infância deve ser o lugar dessa herança cultural nas suas formas mais elaboradas”.

Ressaltamos similarmente a questão da rotatividade na educação. Com crianças pequenas o vínculo afetivo que se estabelece entre os professores e os alunos é muito importante para o desenvolvimento infantil, pois a criança se sente segura com o adulto que está presente em sua rotina diária. Igualmente, para o professor é uma dificuldade, pois se torna exaustivo trabalhar em várias escolas e turmas. Assim, é necessário que o professor, especialmente de educação infantil, permaneça com sua turma em período integral.

Apesar das melhorias conquistadas perante as políticas educacionais, se observa no contexto da educação infantil a falta de investimentos suficientes, prevalecendo em de sala de aula muitos fatores de precarização do trabalho: tempo insuficiente de preparo de aulas, de

avaliação e estudos relacionados, ou mesmo a inexistência deste em alguns casos; a expressiva quantidade de alunos em sala, o que demanda maior desgaste, ausência de recursos materiais, entre outros aspectos, que corroboram para o sentimento de exaustão para com a profissão, com danos ao processo de ensino e aprendizagem.

Ocorre também uma intensificação do trabalho dos docentes, exercido igualmente e de forma dilatada fora das horas de trabalho, em seu tempo livre. Paralelamente, a ausência ou a insuficiência de uma estrutura de cargos e salários dignos, a política salarial fundada na contenção de gastos, a instalação de uma lógica baseada no desempenho e na produtividade, e a redução ou a extinção de muitos benefícios derivados da conquista histórica dos docentes e que representam salários indiretos configuram um processo de precarização do trabalho docente (PINI e MELO, 2011, p.57).

A intensificação se manifesta na exploração do tempo do professor que vai além do período trabalhado na escola, isso, inclusive gera certa exaustão com o processo de trabalho e juntamente com outras condições materiais insuficientes tem acarretado prejuízo na qualidade da educação infantil.

As condições históricas e materiais interferem eminentemente para o bom desenvolvimento da educação na infância e estes são fatores que podem ser percebidos na prática educativa/docente. Partindo deste pressuposto, no próximo capítulo trataremos os dados que tornam esta análise mais coerente.

2.4.4 Precarização como questão pedagógica e educacional

O debate em torno do tema trabalho docente na educação infantil nos conduz a um amplo leque de questões importantes que permeiam a especificidade deste trabalho.

A precarização nas relações materiais e sociais do trabalho na educação infantil estão diretamente ligadas as concepções que os professores e professoras de educação infantil tem sobre o que é o trabalho com crianças pequenas e mais especificamente o que é a educação infantil.

A presente questão está atrelado a marginalização histórica da infância que por séculos foi entendida apenas como uma fase que antecede a vida adulta. Período em que a criança é considerado um ser inacabado, sem direito a opinião, simplesmente um ser passivo a espera de crescer.

Nesse sentido, a educação infantil institucionalizada percorre ainda recentemente a busca de sua identidade como nível de ensino com particularidades, sendo o atendimento a infância a base deste trabalho.

Como já salientado, devido ao contexto de origem e desenvolvimento da educação infantil, é vigente a luta de cessar a polêmica entre o binômio educar versus cuidar, assistência versus ensino, que, interfere sobre o papel dos profissionais que trabalham neste espaço.

A creche, historicamente vista como refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados domésticos, tem definido a infância como uma questão de ordem privada e não tem considerado devidamente a comunidade maior como corresponsável pela educação dos pequenos. Nessa ótica, o peso recai todo sobre a família. A creche se apresenta apenas como sua substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera imediata. Com isso tem construído um retrato da infância deslocado de sua sociedade e de sua cultura específicas (OLIVEIRA, 2010, p.43).

A recente ampliação de pesquisas que procuram avaliar qual a especificidade da EI, ligada a uma concepção de criança como sujeito ativo, traz contribuições significativas para o desenvolvimento da mesma.

A literatura contemporânea de crianças de 0 a 6 anos apresenta a partir da década de 1990 um intenso debate a cerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a esta faixa etária. Verifica-se a tentativa de se linear uma identidade própria para o segmento da Educação Infantil, que foi historicamente atrelado a finalidades intrínsecas, ora compreendido como equipamento de caráter assistencial-custodial (especialmente nos casos das creches), ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação (PASQUALINI, 2010, p.162).

Para Pasqualini (2010) a busca desta identidade é caracterizada por dois fatores, a indissociabilidade entre *cuidar e educar*, e a negação do modelo escolar, denominada pela autora de perspectiva *antiescolar*. Contudo, esta discussão tem conduzido ao debate sobre a questão do ensino na EI, afirmando-se que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer em níveis posteriores, da escola, e que na EI o foco deve ser a *educação* da criança, ou seja, as relações *educativo-pedagógicas*.

As relações educativo- pedagógicas, que, segundo Cerisara (2004), deveriam ser o objeto das instituições de educação infantil são definidas como mais amplas que o processo de ensino- aprendizagem (Rocha, 1999), o qual é compreendido como processo que privilegia o aspecto cognitivo. As relações educativo-pedagógicas abarcariam por sua vez, além da dimensão cognitiva, a 'dimensões expressiva, lúdica, afetiva, nutricional, médica, sexual' (PASQUALINI, 2010, p. 163-164).

Existem outras abordagens que fazem a crítica a esta perspectiva, autoras como Arce e Pasqualini alegam que o professor não deve limitar-se a atividades de acompanhamento e estimulação, pois a criança não aprende naturalmente. Nesse sentido, o ensino é elemento fundante do trabalho docente na educação e não pode ser remetido ao campo exclusivo da cognição, portanto, ele é imprescindível também na EI, porém respeitando as especificidades da infância.

A educação infantil é também espaço para a humanização, para aprender os conhecimentos historicamente elaborados pelas gerações precedentes.

O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência -, e formam sua inteligência e personalidade (MELLO, 2007, p.88).

Sendo assim, o professor é peça fundamental para o desenvolvimento infantil, pois ele representa este parceiro mais experiente. É um profissional que além possuir os conhecimentos histórico, também deve ser capaz de transmiti-los, fazendo uso dos instrumentos da cultura.

O professor precisa compreender as especificidades da infância e criança como protagonista, como sujeito capaz de atuar no mundo, de fazer interferências, compartilhar experiências e produzir cultura, respeitando seus limites, mas incentivando suas potencialidades para apresentar a ela o conhecimento elaborado.

Para a teoria histórico-cultural o processo de humanização é realizado através da aprendizagem, que é impulsor do desenvolvimento. Mello (2007, p.89) ressalta que “Nessa perspectiva, conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil”.

O professor de maneira intencional apresenta elementos da cultura humana à criança, que é capaz de transformar estas experiências para produzir uma cultura própria. Ou seja, o docente precisa saber valorizar estas experiências no processo de ensino.

Nesse sentido, para a criança humanizar-se deve ocorrer o movimento de inter-ação e inter-comunicação sociais introduzidas através do processo de mediação dos saberes

históricos. O professor como este agente mediador e humanizador necessita ser um intelectual da infância, das teorias e metodologias da ação pedagógica.

Vigotski (2009) salienta que a mediação se constitui como elemento fundamental deste processo e a linguagem tem a função de agir na constituição histórica, social e cultural do homem.

Com base nestes estudos podemos afirmar que o homem se diferencia de outras espécies, dentre outros aspectos especialmente pelo uso do instrumento no processo de trabalho, pela linguagem e através do pensamento que se desenvolve em níveis distintos, mas que se cruzam no decorrer do desenvolvimento humano, e que este processo de tornar-se humano é realizado essencialmente nas relações sociais, ou seja, “um desenvolvimento não é simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento - do biológico para o histórico-social” (VYGOTSKY, 2009. p.149).

A instituição de EI é sem dúvida um espaço significativo para desenvolvimento da criança, pois os profissionais que trabalham neste meio pedagógico, devem mediar esta apropriação, respeitando a criança com suas especificidades de desenvolvimento. O ensino não deve ser sinônimo de escolarização.

Consideramos assim, que a infância é um momento único da vida humana, composta por descobertas e aprendizagens realizadas especialmente pela imitação e pelo seu processo de reconstrução das relações vividas pela criança. Para Mello (2007, p. 89) “a criança é, desde pequenininha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca”.

A infância é um período fundamental da vida humana, que precisa ser compreendido e valorizado na sua complexidade.

A infância é o tempo em que a criança deve introduzir na riqueza da cultura histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isto permite as novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta **pela** infância – pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e **contra** sua abreviação e sua exploração tem sido parte a luta histórica de homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade (MELLO, 2007,p.90. grifos da autora).

A luta pela infância faz parte da luta da educação infantil e também do professor que nela está inserido.

Os elementos biológicos do desenvolvimento existem e são importantes no desenvolvimento humano, mas o que nos torna diferentes são as relações sociais, realizadas

no trabalho e pela linguagem. Estas relações no desenvolvimento infantil acontecem a partir da atuação do adulto para com a criança pequena, e aí identificamos a singularidade do trabalho do professor na EI.

A criança precisa produzir para si qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas pela criança por meio de sua atividade no entorno social e natural em situações que são entendidas por parceiros mais experientes. Disso, se entende que, na infância até os 6 anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado (MELLO, 2007, p.91).

Nesse sentido, reafirmamos o princípio do ensino como algo fundamental para a constituição da educação infantil, contudo lembramos a importância desta etapa da educação básica ser reconhecida com suas propriedades peculiares para o desenvolvimento da infância, não como etapa de antecipação do ensino fundamental, porém não podemos negar a intrínseca relação entre ambas etapas.

Assim, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar (MELLO, 2007, p.91).

Portanto, um bom desenvolvimento na EI implica em um salto qualitativo para a primeira etapa de escolarização e séries posteriores.

Não se trata de reafirmar a preparação para a escola como função precípua da educação infantil, mas é preciso reconhecer que, na busca pela especificidade e identidade própria do trabalho pedagógico junto à criança de 0 a 6 anos, tem-se incorrido, muitas vezes, no equivocado rompimento do vínculo entre essas fases de desenvolvimento (PASQUALINI, 2010, p.189).

O trabalho na educação infantil não é apenas de cuidado da criança, apesar deste fator ser muito relevante, também não pode ser caracterizado como momento de escolarização/alfabetização, mas é um momento de muitos aprendizados fundamentais, que incluem os conceitos científicos.

Os conceitos científicos desenvolvem-se a partir da colaboração entre adulto e a criança, e esse é um processo não natural e sim dependente do

desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que como já foi dito está sujeito a condições de vida e aprendizagem. (MARSIGLIA, 2011, p. 39).

Esta incumbência tão importante deve ser cumprida nos vários momentos da rotina na EI, através da brincadeira, no jogo, o faz-de-conta, as histórias, a musicalidade são meios muito significativos para o ensino, ele não deve se resumir ao momento de atividades dirigidas que também são necessárias, mas não podem ser exclusivas. Portanto, o ensino deve fazer parte do contexto da criança e o cuidar e o educar não podem estar separados no trabalho docente na EI.

A compreensão destas questões necessárias sobre a criança e a infância são elementos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho de qualidade na educação infantil.

Percebemos nas entrevistas semi-estruturadas, através do diálogo com as professoras de EI de Salto do Lontra, que, na maioria dos casos há falta da compreensão ou uma compreensão errada do que é a educação infantil e de qual a sua importância para a criança pequena. Levantamos como hipótese, que esta condição esteja ligada ao processo de formação inicial e continuado e até mesmo ligado às condições de trabalho que não lhes permite refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Não há intenção de fazer um julgamento hostil do trabalho destas professoras, porque não realizamos uma pesquisa empírica com este objetivo e também porque não acompanhamos a rotina diária de trabalho destas, de maneira que não nos sentimos em condição de realizar conclusões superficiais e precipitadas sobre o fazer docente. Nesse sentido, demonstramos respeito pelo árduo trabalho desenvolvido no cotidiano dos centros de educação infantil de Salto do Lontra.

Porém, extraímos deste diálogo, concepções que chamaram a atenção pela maneira equivocada que é pensada a educação infantil. Entendemos que as concepções e ideologias presentes nos discursos docentes interferem sobre precarização nas relações do trabalho docente, como aparece na fala de Margarida²⁰.

A EI é a base e o começo da vida da criança, porque aqui o moldamos para o futuro. Há diferença da criança que chega ao primário, que esteve na educação infantil, porque aqui colocamos limites, que as vezes os pais não conseguem. Aqui eles têm horários definidos, tem horário para refeição. Como mãe, sei que em casa abrimos as exceções, mas aqui as crianças aprendem a dividir os brinquedos, aprendem o horário de alimentação e por isso a educação infantil é muito importante para a criança.

²⁰ Os nomes mencionados neste trabalho são nomes fictícios que não apresentam nenhuma relação com o nome verdadeiro dos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de preservar sua identidade e respeitar as questões éticas.

A professora Kelly identifica a importância do trabalho na educação infantil da seguinte maneira:

É muito importante. Porque em casa às vezes as crianças não tem carinho, ficam jogadas ao mundo, abandonadas. Aqui eles recebem cuidado. Ensinaamos também, muitas coisas. Porque eles são pequenos, ensinamos musiquinha e outras coisas e, é muito importante para eles.

Nestas narrativas docentes, são perceptíveis limites teóricos, metodológicos e pedagógicos da formação. As dimensões indissociáveis do cuidado e educação são tratadas como questões sobrepostas.

Também é perceptível nas falas que as professores entendem que a educação infantil busca atender a necessidades que a família não satisfaz em casa. Também o ensino está resumido a aprender dividir os brinquedos, obedecer os horários definidos na rotina e também a cantar musiquinha.

Como salienta Altino José Martins Filho (2013) em sua pesquisa de doutorado, em que analisa a minúcias da vida cotidiana na educação infantil, com relação ao cuidar e educar:

Tenho apontado que o fazer-fazendo da docência na estrutura do dia a dia da instituição apresenta dicotomia entre as atividades tradicionalmente consideradas pedagógicas (o momento das atividades dirigidas) e as atividades pertinentes aos afazeres do cuidado (atividades consideradas rotineiras). Concebidas, muitas vezes, como não sendo constituintes e constituidoras da dimensão educacional-pedagógica, essas últimas são vividas na esfera do imediatismo sem planejamento ou pensamento crítico e refletido, sendo assim, automatizadas, mecanizadas, hierarquizadas, para enfim virarem rotina-rotineira (FILHO, 2013, p.203-204).

Neste sentido, as questões pedagógicas e educacionais estão intrinsecamente ligadas à valorização da educação infantil e em consequência, aos profissionais nela atuantes, que além de lutarem por melhores condições de trabalho necessitam reconhecer a especificidade deste trabalho.

Consideramos que nas práticas educativas está em jogo a valorização da infância. Em contrapartida, a valorização da infância implica no reconhecimento do professor. Assim, concordados com Mello (2007, p.94) que “A compreensão de que o que está em processo na infância são a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade envolve uma reviravolta na organização das práticas educativas na escola da infância”.

Há valorização profissional está ligada as vivido pelos professores. Neste sentido, as concepções docentes sobre o que é ser professor de educação infantil se aliam ao compromisso político pela mudança no contexto social e institucional.

CAPÍTULO III

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE SALTO DO LONTRA: ENTRE A VALORIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

No capítulo anterior discutimos as categorias de análise que permeiam o objeto da pesquisa, com a contribuição teórica de trabalhos importantes na área. Tais categorias são tratadas nas suas relações com a precarização ou valorização do trabalho docente na educação infantil no contexto histórico até os dias atuais. Finalmente, neste terceiro capítulo estes elementos são abordados com base na pesquisa empírica da realidade das professoras de EI do município de Salto do Lontra.

Ao investigar o Município de Salto do Lontra, situado no sudoeste do Paraná como campo de pesquisa, temos o intuito de conhecer como foi institucionalizado o trabalho da EI neste local, através de um resgate documental e através de depoimento de educadora que já trabalhava nesta época na educação dos pequenos e com a secretária de educação. O objetivo principal é conhecer como eram as atividades laborais do professor municipal e como foram se desenvolvendo historicamente.

O principal objetivo deste capítulo é analisar as condições de trabalho na educação infantil do município, com relação às condições de trabalho nas suas diversas dimensões, que entendemos desde os fatores como regime de trabalho, salário, formação e qualificação profissional, piso salarial, concurso público, tempo de planejamento e estudos, condições materiais de trabalho, como estrutura física adequada, materiais pedagógicos e número de alunos condizente com as possibilidades do professor e também analisar os fatores referentes ao reconhecimento social e a realização do trabalho no sentido ontológico.

O foco da pesquisa é a analisar as condições de trabalho das professoras nas instituições que oferecem a educação da criança de zero a cinco anos, ou seja, os centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e as pré-escolas.

No primeiro semestre de 2015 quando foi elaborado o Plano Municipal de Educação em Salto do Lontra, foi constatado que o atendimento nos Centros Municipais de Educação estava organizado por turma com suas respectivas idades e o número de alunos conforme as condições de oferta de cada centro, como está exposto na tabela a seguir:

TABELA 7: ATENDIMENTO NA EI DE SALTO DO LONTRA

MODALIDADE	FAIXA ETÁRIA	Nº MÉDIO DE ALUNOS/TURMA	TOTAL DE TURMAS	TOTAL DE ALUNOS
Berçário	4 meses a 1 ano	12	03	36
Berçario II	1 a 2 anos	16	02	32
Maternal I	2 a 3 anos	18	03	54
Maternal II	2 a 3 anos	18	01	18
Maternal III	2 a 3 anos	18	01	18
Jardim I	3 anos	24	03	72
Jardim II	4 anos	25	03	75

Fonte: dados do PNE – Secretara Municipal de Educação.

No entanto, no segundo semestre as matrículas diminuíram de 305 para o total de 294 crianças, nos quatro CMEIs existentes, que se localizam no Bairro Itaipú, Bairro Parque Industrial, Bairro Olaria e Bairro Cooperativa. No pré-escolar há 146 crianças.

No primeiro semestre o município contava com 40 regentes no total para educação infantil e 19 estagiárias.

No segundo semestre para atender a nova demanda o município conta com 25 professoras regentes concursadas que representa 46% do total, entre as quais 6 estão com 20 horas de trabalho semanais e 19 com 40 horas. Atualmente os centros contam também 29 estagiárias que representam 54% do total das trabalhadoras. Também há 11 professoras regentes em turmas de pré-escolas em 9 instituições escolares.

O trabalho docente enquanto objeto da pesquisa foi analisado sobre vários aspectos que explicitaram em que condições se efetiva a precarização ou valorização profissional em Salto do Lontra.

3.1 A constituição Histórica do trabalho na Educação infantil do município de Salto do Lontra – PR.

Salto do Lontra começou a ser colonizada por volta de 1951, ao surgirem as primeiras famílias que iniciaram a fundação da vila. Em 1952, a primeira capela, denominada Nossa Senhora Aparecida, feita de madeira lascada, foi utilizada como sala de aula, pois não havia nenhuma escola no local.

Apenas em 1961, de acordo com a Lei nº 92 de agosto do mesmo ano, a vila de Salto do Lontra foi elevada à categoria de Distrito, pertencente a Francisco Beltrão. Três anos mais tarde, foi elevada à categoria de Município pela Lei nº 4.823 de 18 de fevereiro de 1964.

Segundo Schmitz (2007) a luta e a conquista da região foi envolta em muitos conflitos de terra, provocada pela disputa de interesses entre a CANGO (Colônia Nacional de General Osório) e a CITLA (Clevelândia Industrial e Territorial Ltda.). Em consequência destes conflitos, muitos habitantes da vila foram obrigados a deixá-la. Tais conflitos só tiveram fim em 1957 com a Revolução dos Colonos de toda a região de Francisco Beltrão. Passado o pior, as famílias que retornaram as suas atividades, continuaram construindo o povoado.

No entanto, devido às condições dos trabalhadores da época, que se dedicavam especialmente a atividades relacionadas a produção na terra, poucas crianças conseguiam frequentar escolas e suas atividades estavam mais relacionadas a ajuda da família.

Schmitz (2007) salienta ainda que na época não havia exigências para atuar no magistério. A indicação era realizada por algum político. A institucionalização da educação infantil em particular ocorreu após a emancipação política do município, vinculada a assistência social, como mostra a autora na sua pesquisa.

Desde a emancipação política do município, foi preocupação constante proporcionar bem-estar a toda a população, especialmente às mães que trabalhavam fora de seus lares e necessitavam de um *lugar seguro e adequado para deixar seus filhos*. Pensando dessa maneira em 08 de agosto de 1977 foi fundada a creche “Pingo de Gente”, situada na Avenida Nicolau Inácio, na Casa das Freiras, alugada pela Prefeitura Municipal. Em 1985, esta mudou para sede própria, localizada à rua Florianópolis, 948, Centro, passando a funcionar junto à sua mantenedora, a Associação de Proteção a Maternidade e à Infância – APMI (SCHIMITZ, 2007, p.148).

Neste local destinado ao cuidado das crianças para que as famílias conseguissem trabalhar, haviam requisitos mínimos para o acesso segundo entrevista concedida por profissional da educação da época. As mães necessitavam comprovar que estavam trabalhando e que eram pobres e não tinham com quem deixar as crianças, por isso ela relata que era uma medida paliativa.

O atendimento tinha por objetivo tirar da situação de risco às crianças pobres. Na época, exigia-se que a mãe trabalhasse. As práticas eram de base assistencialista, mas também tinha certa exigência [...] Os pais tinham que entregar uma autorização do lugar que estivesse trabalhando (Professora de EI).

A secretaria de educação do município também faz seu parecer sobre o conhecimento da história da educação infantil de Salto do Lontra.

Aqui no município como me recordo, no início da institucionalização da educação infantil, o atendimento acontecia nas dependências da APMI, que tinham as salas do berçário, eram várias crianças, não eram professoras que atendiam, eram monitoras, como chamavam pra elas. Eram elas que faziam o atendimento. Mas não era educacional, mas sim voltado ao cuidado, quando as mães trabalhavam as crianças ficavam ali. (Secretária da Educação da gestão 2013-2016).

É perceptível nas narrativas destacadas, questões históricas importantes, como o assistencialismo, que foi o marco de prioridade da educação infantil, em consonância com o movimento histórico do âmbito nacional e mundial. Aspecto este, determinante para compreendermos as contradições do trabalho na atualidade.

A creche, historicamente vista como refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados domésticos, tem definido a infância como uma questão de ordem privada e não tem considerado devidamente a comunidade maior como corresponsável pela educação dos pequenos. Nessa ótica, o peso recai todo sobre a família. A creche se apresenta apenas como sua substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera imediata. Com isso tem construído um retrato da infância deslocado de sua sociedade e de sua cultura específicas (OLIVEIRA, 2010, p.43).

A creche surgiu e ampliou-se para atender a demanda do mercado de trabalho e com isto, não havia preocupação por parte do sistema em garantir a educação de qualidade nestes locais. Sendo assim, é oportuno frisar na entrevista da professora de EI a questão das condições objetivas de trabalho. Percebemos que tanto as crianças, como os professores sofriam com a indisponibilidade de recursos. A “creche” era considerada em Salto do Lontra um lugar próprio para depositar sujeitos pequenos, enquanto as mães precisavam trabalhar.

Quando eu comecei trabalhar as crianças não tinham nem lugar para descansar, não tinha onde eles deitarem. As professoras começavam trabalhar às sete horas e terminava o turno às cinco e meia da tarde. Tinha alunos com até seis anos e onze meses de idade. Eu tinha quarenta alunos na época e eles não tinham lugar para sentar, eles sentavam nas mesinhas, alguns dormiam nas mesinhas, mas tinham que ficar ali até a professora almoçar. Nós não tínhamos horário livre para almoço e nem mesmo um lugar específico. Quando eu comecei, eu mesma comecei questionar: Mas isso não tá certo, como as crianças vão ficar assim, e se a professora vai almoçar e acontece alguma coisa, lá não tinha ninguém que ficasse com eles e era aquela bagunça. Foi quando entrou uma nova administração, e, começou pedir materiais, foi pedido colchões, doações de colchões e foi

colocado eles pra deitarem para descansar, no horário do soninho (Professora de EI).

A secretária de educação afirma que este modelo de educação infantil preconizado historicamente no município buscava sanar as necessidades imediatas da criança, sem a preocupação específica com a formação humana do sujeito. “Eu lembro que era um número bastante grande de crianças por turma, então a preocupação estava em acolher as crianças, não no sentido do educar”.

Ainda segundo a professora entrevistada não havia requisitos específicos com relação à formação, sendo que havia a necessidade apenas de ter cursado o ensino médio, como era seu próprio caso. Havia exigências com relação ao trabalho pedagógico, enfrentadas através de muitas dificuldades que variavam entre assistencialismo a antecipação da escolarização.

Nesta época também precisava fazer as atividades com as crianças, só que não tínhamos suporte, não havia quem nos ajudasse. Mas, tinha que dar atividade, e, a dificuldade era maior ainda. Porque alguns sabiam e os outros não sabiam, alguns estavam no primeiro ano e tinha alunos que não sabiam nem pintar. Era difícil porque você tinha que explicar para os menores, você não consegue fazer igual, porque, o outro colega já está lá na escola. Outra dificuldade pra nós professores é porque tínhamos que levar eles para escola, a trocar de roupa, colocar o uniforme da escola e levar os alunos do turno da manhã para escola à tarde, e, às onze e quarenta e cinco buscar e dar almoço para os do turno da tarde. Por isso nós servíamos o almoço em duas etapas, para os que estavam ali e para os que vinham mais tarde.

Não existia uma legislação que regulamentasse o limite de alunos por professora, ou mesmo a idade que deveriam estar separados, para respeitar seu desenvolvimento. Assim, os bebês não eram atendidos, pois não havia berçário, e as outras crianças eram divididas em duas turmas, a do maternal que atendia aos pequenos de 1 aos 4 anos e o jardim que atendia dos 4 aos 7 anos e havia apenas uma professora por turma.

Posteriormente, também foi implantado o berçário e a dificuldades aumentaram devido ao fator de uns andarem e outros não, e, ainda havia exigências com relação ao banho e a troca. Com isto, foram aumentando as dificuldades até ocorrerem a separação entre turmas.

Porém, a secretária de educação salienta que com o passar do tempo a legislação sofreu evolução importante para o contexto educacional.

A própria legislação foi modificando, foi construído a creche do Bairro Itaipu, que até hoje faz parte da escola, que foram atendidos também várias crianças daquela localidade lá e aqui na APMI ainda continuava esse atendimento. Depois foi construída uma nova creche do bairro Olaria, na

qual, foram deslocadas as crianças, e com isso também, a legislação já foi sendo alterada, sendo inseridos professores. É importante frisar que alguns dos monitores que trabalhavam aqui na APMI continuaram trabalhando na monitoria, pelo fato de ter experiência com o berçário. Posteriormente, foi construída a creche do bairro industrial que hoje atende cento e quarenta crianças, foram realizadas várias modificações, que o bairro também cresceu bastante neste entorno. E, agora nós temos a creche do bairro cooperativa que está também atendendo hoje cem crianças. É importante destacar também que a Creche do Nona Catarina que fica nessa escola do Bairro Itaipu, anexo a escola Carmelo Scotton, hoje ela atende somente pré-escola, ela não atende mais o berçário, até pela questão arquitetônica do prédio estar comprometido, então acabamos migrando os alunos pequenos para o Bairro Industrial, mas ele não deixou de atender a educação infantil, mas agora somente o pré escolar.(Secretária de Educação de Salto do Lontra – Gestão 2013-2016).

Isso significa que a creche enquanto âmbito institucionalizado e formal de atendimento a infância percorre no tempo e no espaço a busca de sua identidade como nível de ensino. As políticas públicas contribuíram para o desenvolvimento de uma nova identidade para a educação infantil, que cresceu em proporção e em qualidade nos últimos anos. No entanto, este novo contexto está em construção e é permeado por conflitos que giram em torno do binômio educar versus cuidar, assistência versus ensino.

A literatura contemporânea de crianças de 0 a 6 anos apresenta a partir da década de 1990 um intenso debate a cerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a esta faixa etária. Verifica-se a tentativa de se linear uma identidade própria para o segmento da Educação Infantil, que foi historicamente atrelado a finalidades intrínsecas, ora compreendido como equipamento de caráter assistencial-custodial (especialmente nos casos das creches), ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação (PASQUALINI, 2010, p.162).

Segundo dados da secretaria de educação, as mudanças maiores ocorreram em 1997, quando a educação infantil se vinculou ao setor da educação e começou a ser ofertado o pré-escolar nas próprias escolas, que abrangeram 10 instituições com atendimento a 404 crianças de 4 a 6 anos, nos períodos matutino e vespertino. A matrícula era facultativa, mas muitos pais fizeram a procura pela instituição.

As creches foram implantadas no Bairro Itaipu e no centro e continuaram a atender a população mais carente, e a formação mínima começou a ser o magistério – em nível técnico. O salário dos professores na época era de meio salário mínimo.

Como salientamos, com o passar dos anos e as mudanças na legislação educacional ocorreram progressos na educação infantil do município de Salto do Lontra, como analisa a

professora entrevistada que ainda hoje atua neste nível de ensino, afirma que as condições objetivas são muito melhores atualmente.

O município conta com 4 centros de educação infantil em regime integral, e 9 escolas que ofertam o pré-escolar, que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. A exigência formativa é de no mínimo o curso de magistério médio profissionalizante. Entretanto, segundo dados da secretaria municipal, atualmente 60% das professoras regentes possuem a graduação.

As narrativas e documentos apresentaram dados importantes para compreendermos o desenvolvimento histórico local da educação infantil. Analisamos os avanços que estão ocorrendo, na expansão do número de centros e matrículas, mas que existem aspectos que merecem atenção.

Com a abertura do CEI do Bairro Industrial²¹ que precisou ser adaptado pela grande demanda, o CEI do Bairro Itaipu passou a ofertar apenas a pré-escola, anexo a escola municipal. Entre outras razões, pela degradação em que se encontra o prédio. A professora Camila que trabalha neste local, demonstra sua frustração em relação as condições físicas e materiais de trabalho.

Aqui na nossa escola as salas em que trabalhamos com a pré escola são salas pequenas, há falta de espaço, há falta de material. Hoje recebemos algumas coisas, mas é mais direcionado para o primeiro ao terceiro ano, são jogos. Para a educação infantil realmente falta este espaço, nós não temos um parquinho, que deveria ter pras crianças, ou algum espaço próprio para brincadeiras. Na questão do refeitório, para as crianças lancharem, deveria ter separado dos outros do ensino fundamental, mas, nós não temos. A professora tem que estar cuidando. Então, é bem precário neste sentido, e eu só neste ano com a minha turma de pré-escola eu fiz três mudanças de sala.

Nesta fala é possível perceber a falta de recurso para a educação infantil, que não é tratada, considerando suas especificidades. Historicamente tivemos progressos, no entanto, ainda há muito o que avançar para rompermos com a realidade de desvalorização do trabalho nesta etapa da educação básica.

3.2 Contexto atual da educação infantil e pré-escolares: Política de atendimento

Atualmente a educação infantil do município sofreu modificações importantes com relação ao acesso e a permanência nos centros que atendem uma grande demanda de crianças.

²¹ Localizado no Bairro Industrial de Salto do Lontra, próximo as fábricas e industria têxtil que emprega grande parte da mão-de-obra feminina no município.

Tais transformações devem ser consideradas na pesquisa, por estarem intimamente vinculadas às questões relacionadas ao trabalho docente.

Nesse sentido, questionamos a secretária do município sobre “Qual a política do município para a oferta da educação infantil, ou seja, quais são os critérios para a sua oferta? E o que avaliam para matricular a criança devido à grande procura pela educação infantil?”. Primeiramente ela destaca que:

Na verdade, são vários critérios, depende da situação. Têm alguns que matriculamos por parte do risco, que o ministério público encaminha as crianças, elas não têm condições físicas, psicológicas e sociais de ficar com a família durante todo o dia, então essas crianças são inseridas. E também a gente leva em consideração a procura pelos pais que precisam trabalhar.

Fica explícito o caráter assistencialista que ainda se sobrepõe a outros fatores essenciais para o desenvolvimento humano, no entanto, sabemos que estas são questões históricas, sociais e culturais com relação o desenvolvimento da infância.

Em seguida a profissional continua sua fala justificando a política de oferta do município e também salientando outros aspectos da precarização do trabalho.

Há procura por parte de pais ou mães que precisam, implorando assim: “ah eu pago aluguel, não tenho com quem deixar e tal”. Por isso, no Bairro Industrial, que foi projetado o Centro de Educação com cinco salas, mas estamos com sete funcionando. Duas salas foram readaptadas, uma sala de professores e uma de coordenação pedagógica adaptamos para utilizar como sala de aula, para poder atender essa demanda muito grande. E ainda hoje a enfrentamos isso, mesmo como novo Centro que foi aberto recentemente, ainda tem alunos do Bairro Itaipu que frequentam o Centro do Bairro Olaria, por isso é uma luta. Os pais querem que os filhos fiquem perto de casa e não há espaço pra todos, por isso, no mês de julho é para abri um novo PAR²² e a gente vai solicitar uma nova creche pra atender a demanda dos Bairros antes da divisa da ponte²³.

No município, segundo ela, há mesmo com os “ajustes” feitos, muitos pais que ainda esperam por uma vaga na educação infantil e necessitam trabalhar, o que faz com que sejam tomadas medidas imediatistas para dar conta de seguir a lei.

E está sempre ampliando a demanda pra educação infantil, porque cada vez mais os pais estão precisando de trabalho. Na elaboração do Plano Municipal de Educação, que estamos adaptando segundo o plano nacional,

²² PAR: Plano de Ações Articuladas: Os entes federados fazem diagnóstico da situação educacional local e elaboram o planejamento para requerer recursos que possibilitem a melhoria de oferta na educação básica.

²³ A ponte ressaltada pela Secretária de Educação é a ponte do Rio Lontra que faz a divisa dos bairros da cidade.

precisamos atender cinquenta por cento das crianças de zero a três anos, porém, tem uma ressalva lá na meta um, que, quando o pai ou a mãe realmente necessitar o município precisa atender, conseqüentemente, não são apenas os cinquenta por cento previstos.

As políticas educacionais atuais estão trabalhando a favor da ampliação de vagas, de dias e horas de atendimento na educação infantil, porém não há estrutura física e pedagógica preparada para tanto. A secretaria Municipal está consciente que é um direito da criança e da família, mas tem enfrentado dificuldades para dar conta deste papel.

É um direito, inclusive, até a creche de férias, a gente tem bastante dificuldade em dar férias para o pessoal. Precisamos manter a creche aberta durante as férias para que os pais possam trabalhar. Então mesmo que diminua o número de crianças, mas os cuidados são os mesmos, as responsabilidades são as mesmas. Atualmente, nós temos as estagiárias que ficam nas férias, mas não podemos contar apenas com estagiárias, não que elas não sejam responsáveis e não sejam capacitadas para atender, mas porque se acontecer algum tipo de situação pode gerar polêmica “ah, mas também, só tem estagiários”. Nós temos muitas estagiárias que o trabalho é tanto quanto, ou melhor, que do que alguns professores. Mas, mesmo assim, a gente sempre deixa um professor em cada centro pra tomar conta, para ficar como responsável, porque a diretora também tira férias e essa pessoa fica responsável, e também alguém responsável pela limpeza e outra na cozinha.

Esta lógica de oferta está pautada no assistencialismo, em que o centro de educação infantil não segue o mesmo calendário escolar do restante do município porque os pais não tem lugar para deixar seus filhos no período de férias. A partir disto, são pensados em estratégias para baratear o atendimento durante este período, e com isso são disponibilizadas da mão-de-obra das estagiárias na maior parte dos casos e, sendo assim, permanece apenas uma professora regente em cada centro trabalhando, “tomando conta”, como salienta a profissional. Reafirma-se, sobre estas condições a precarização do trabalho pedagógico.

Não há como viabilizar que o andamento do trabalho pedagógico e educativo se concretize com a mesma qualidade, na medida em que apenas as estagiárias e uma professora regente atende todas as crianças de diferentes faixas etárias.

Nesse contexto de relações de trabalho desfavoráveis, como acontece o planejamento do trabalho pedagógico e educativo? Como as práticas de cuidado e educação podem acontecer de maneira articulada sem condições adequadas para isto?

3.3 Condições materiais de trabalho: organização pedagógica e espaço físico

Acreditamos que para analisar em que contexto acontece o trabalho das professoras precisamos conhecer as condições físicas, materiais e humanas do trabalho na educação infantil.

Tardif e Lessard (2014, p.111) denominam a expressão “condições de trabalho” da seguinte maneira: “As condições de trabalho dos professores corresponde a variáveis que permitem certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc.”

Em consideração a estas condições, realizamos observações dos locais e da rotina de trabalho vivida pelas docentes no primeiro semestre de 2015. Optamos pela observação em 2 Centros de Educação Infantil que já haviam sido visitados no ano anterior para realização das entrevistas com as professoras e percebemos que a maior parte delas permanecia trabalhando no mesmo local.

O primeiro centro visitado, localizado no Bairro Olaria, atende a 87 crianças na faixa etária de 0 a 4 anos de idade que frequentam o período integral, divididas em 4 salas de aula que são o berçário, o maternal, o jardim e o pré-escolar I. O CMEI conta com 8 regentes, 2 professoras de hora-atividade²⁴ e 6 auxiliares que são estagiárias. Algumas professoras dividem sua rotina entre o CMEI e a escola.

Este CMEI é pequeno, por isso não conta com refeitório e nem sala para planejamento, apenas com uma cozinha pequena e lavanderia, bem como a sala de direção. O espaço externo também é pequeno, há apenas um pátio modesto com grama e alguns brinquedos para as crianças, não há brinquedoteca e nenhum outro espaço reservado para brincadeiras.

Realizamos observação da rotina de trabalho das professoras e percebemos que a prática cotidiana se repete entre as turmas, que inicia com a recepção e varia entre os momentos de alimentação, sono e higiene. Em outros momentos do tempo que restam na rotina são realizadas brincadeiras livres, jogos de montar e encaixar, contação de história, brincadeiras com bola, bonecas e carrinhos, passeios no espaço externo e as atividades realizadas variam muito de acordo com a turma atendida, em função da faixa etária.

Tardif e Lessard destacam em sua pesquisa sobre o trabalho docente que:

²⁴ As professoras de Hora-Atividade são as docentes que desenvolvem outras atividades como atividades de psicomotricidade com as crianças no momento em que as regentes estão realizando planejamento.

Quando se estuda as jornadas de trabalho dos professores, um fenômeno salta aos olhos: todos os eventos cotidianos são encaixados em ritmos e atividades relativamente uniformes, que compõem a jornada de trabalho. Tais ritmos e atividades correspondem aos ritos básicos da escola ou, se preferirmos, às grandes rotinas coletivas que estruturam o trabalho docente no dia a dia (TARDIF E LESSARD, 2014, p.163).

As salas de aulas são pequenas diante do número de alunos atendidos. Na turma do pré I são 22 alunos e a professora não conta com auxiliar, na turma do jardim são 25 alunos com uma auxiliar, no maternal 20 alunos e a professora conta com uma auxiliar e no berçário são 13 bebês com uma auxiliar.

Todas as salas contam com banheiro e trocador, os vasos são pequenos e baixos, mas as pias são altas, de forma que as crianças não alcançam na torneira, e não podem lavar as mãos sozinhas de maneira autônoma, todas as salas contam com ar condicionado, mesas e cadeiras pequenas e baixas, pois as refeições acontecem na sala de aula e elas são utilizadas com esta finalidade e também para realização de atividades. Nas salas também estão os colchonetes, bebedouros para água, armários, extintores e alguns balcões, todas as salas contam com solário, porém uma das professoras descreveu que no inverno, fica difícil sua utilização pela manhã porque o piso fica úmido e fica perigoso os pequenos escorregarem e se machucarem.

Observamos, que algumas professoras têm o hábito de rezar com as crianças antes das refeições e cantar música que induzem a consolidação da cultura não-laica no CEI. Também constatamos que em todas as salas, com exceção do berçário há alfabeto, números, frutas e outras figuras nas paredes, estão postas bem altas para que as crianças não consigam pegar e arrancar, mas também não tem a oportunidade de manipular. Nas salas há espelho, mas a maioria destes está alto do chão, o que não tem sentido pedagógico, porque eles são importantes para que a criança se reconheça.

No berçário há 11 berços e 3 carrinhos, mas como esta instituição atende a 13 crianças, nem todas dormem no berço, a sala é pequena e os berços estão enfileirados sobre quase toda a sala, o espaço para os bebês se movimentarem é muito restrito, porque também há outros mobiliários necessários na sala, como balcão com o microondas para a preparação das mamadeiras. No banheiro há bacias e chuveiro, para a professora dar banho, se for necessário.

Neste Centro não há aparelho de som para todas as salas, nem televisão, por isso, o uso destes aparelhos eletrônicos é coletivo, bem como de alguns brinquedos como o kit cozinha e os livros de leitura.

Observamos que o espaço pequeno e o elevado número de crianças, muitas vezes acarreta falta de controle das professoras. Em certas situações as profissionais tomam atitudes como alteração de voz e ordenam as crianças que permaneçam sentadas, caso não obedeçam pegam pela mão e as auxiliam a fazer o que foi ordenado. A precária condição de materiais e limitada condição física acarreta um desgaste profissional e humano sobre o trabalho, interferindo na realização do trabalho pedagógico e educativo.

No segundo Centro de Educação Infantil, que está localizado no Bairro Industrial, percebemos que há uma estrutura física melhor, tanto no que se refere ao prédio, tamanho das salas, materiais pedagógicos, brinquedos, espaço para atividades, quase todas as salas contam com televisão e DVD, e todas elas tem ar condicionado, armários, mesas, colchonetes e balcão. Também em todas, existem letras, números e outras figuras ilustrativas como frutas, formas geométricas, flores e cores.

Neste Centro há 12 regentes e 12 auxiliares, que trabalham com 7 turmas de 0 a 4 anos. Também há sala de planejamento, refeitório, parque, saguão com brinquedos, banheiros coletivos para meninos e meninas, estes são adaptados com vasos sanitários e pias baixas e pequenas, cozinha e sala de direção.

Na verdade o único problema apontado pelas professoras e pela própria secretária de educação é a questão de que a estrutura física da instituição, que inicialmente era para receber 5 turmas, e devido a grande demanda foram adaptadas outras duas salas neste espaço. Portanto, as salas do maternal são pequenas e os banheiros não condizem com o tamanho das crianças.

A sala do berçário I tem 13 bebês, com uma professora e uma auxiliar, conta com berços, cadeiras de alimentação, e também há lugar próprio para a troca e o solário. O berçário II há 15 alunos com uma professora e uma auxiliar. O Maternal I tem 18 crianças com auxiliar. O maternal II e III são 16 alunos, mas não há auxiliar. O jardim I tem 24 alunos, com uma regente e uma auxiliar e o Jardim II são 21 alunos sem auxiliar.

Este ponto representa dado importante para compreendermos o quanto a expansão da educação infantil está acontecendo sem a devida proporção em qualidade. Os municípios e os Centros não estão preparados para atender o aumento rápido de matrículas que estão sendo requeridas.

Os Centros de Educação infantil do município são abertos às 07 horas da manhã para os pais que precisam trabalhar, mas as crianças ficam com as serventes e cozinheiras até as 07 horas e 30 minutos, quando as estagiárias chegam para trabalhar. Às 07 horas e 45 minutos as

professoras regentes assumem o trabalho até às 11 horas e 45 minutos, no período do sono e do intervalo de almoço das regentes, as estagiárias ficam com as crianças, às 13 horas e 30 minutos se inicia o trabalho da tarde das regentes até as 17 horas e 30 minutos, quando o CMEIs encerram a jornada diária.

Nos centros há parquinhos e brinquedos diversos, mas não o suficiente, diante da quantidade de crianças. As professoras reclamam da falta de materiais didáticos, livros e jogos apropriados. A professora Gabriela que trabalha neste segundo centro, se expressa assim:

Há falta de material didático. Porque aqui trabalhamos com o lúdico. Então nós precisamos, mas falta muito brinquedo e outros materiais. Entendemos que a educação infantil é uma educação cara, mas administradores têm deixado a desejar neste sentido. Precisamos realizar a parte pedagógica, e ensinar, mas também tem o lúdico é importante, aqui é o principal. A criança aprende através da brincadeira. A estrutura também é falha, não é adequada. Em relação ao número de alunos eu não tenho dificuldade. Eu nunca tive problema com número de alunos, eu já trabalhei com número maior de alunos e sempre sozinha, então eu aprendi a me disciplinar, não tenho dificuldade com números, eu vejo que tem professor que reclama disso. Eu não, nunca tive dificuldade com números.

Diante do exposto pela narrativa docente e, em decorrência do que observamos podemos afirmar que o atendimento ocorre com condições materiais bastante precárias, contudo, há um esforço contínuo da equipe de professores, estagiários e direção em trabalhar as dimensões pedagógicas com as crianças.

Às escolas em péssimas condições físicas, às precárias condições de trabalho e aos problemas sociais vivenciados pelos professores em suas escolas e salas de aula, vieram se somar novas tarefas, atividades e responsabilidades. Termos como cidadania, qualidade de ensino, compromisso social, doação, empenho, comprometimento docente e relação dialógica aparecem no interior dos discursos das políticas educacionais oficiais, interpelando as professoras em suas imagens e autoimagens docentes (GARCIA E ANADON, 2009, p.69).

A secretaria municipal tem oferecido cursos para que os professores aprendam a produzir materiais para o trabalho e também tem lutado pelo aumento de auxiliares nos centros.

Na verdade a gente pensa bastante assim na formação, inicial e continuada, a gente pensa, conversa e possibilita também as auxiliares quando a turma está bastante cheia, porque a gente agora está com essas estagiárias que

possibilitou que a gente desse um pouquinho mais de condições para que o atendimento melhorasse.

Contudo, apesar do avanço obtido através das estagiárias, este trabalho continua sendo sucateado, pois, há um elevado número desta categoria nos centros e nas escolas que ofertam a educação infantil, mas o salário pago a estas é pequeno, e as atribuições são parecidas com a das professoras regentes que possuem formação inicial concluída.

Dentre as 29 estagiárias que atuam em Salto do Lontra, na educação infantil do município constatamos que 10 estão cursando o formação de docentes de nível médio, 16 graduação e 3 pós-graduação.

Fizemos uma busca em outros municípios, para comparar as diferentes realidades locais e recebemos dados do município de Dois Vizinhos, município limítrofe de Salto do Lontra e Realeza que também é cidade próxima.

Dois Vizinhos está com 83 regentes concursadas que trabalham em regime de 40 horas semanais e conta atualmente com 83 estagiárias em regime de contrato temporário. Realeza participou da pesquisa, mas a secretaria municipal encaminhou os questionários diretamente aos centros para realizarem a pesquisa. Três Centros Municipais de Educação Infantil de Realeza devolveram o questionário, no entanto, apenas um estava com os dados completos, por isso, não podemos ter uma noção exata dos dados neste local.

De acordo com dados que recebemos, são atualmente nestes centros em Realeza, 15 regentes que trabalham 40 horas semanais e mais as auxiliares que também são concursadas. As estagiárias são contratadas temporariamente, como nos outros municípios. No quadro a seguir apresentamos a sistematização de dados sobre o trabalho das estagiárias, que se constitui como precarizado.

O estágio remunerado, trata-se de um novo tipo de trabalho que está crescendo no Brasil nas últimas décadas, sob o discurso de possibilitar o ingresso de jovens estudantes no mercado de trabalho aliado a sua formação, mas que, por sua vez, desobriga os empregadores de gastos com direitos trabalhistas.

Nas escolas e CEIs o estagiário é admitido por um contrato temporário de no máximo 2 anos, que pode ocorrer com a carga horária mínima de 20 e máxima de 30 horas semanais em uma empresa pública ou privada, geralmente mediado por uma empresa “educacional” e como não há contribuição previdenciária, estes trabalhadores além de receberem uma baixa remuneração, não tem seus direitos garantidos por lei, como décimo terceiro, férias ou licença maternidade. Estas características representam a flexibilização das leis trabalhistas que marcam as mudanças no mundo do trabalho na nova era do capital.

A tabela a seguir é um levantamento de dados obtidos em municípios do sudoeste do Paraná, que demonstram como esta categoria trabalhista representa grande parte do quadro docente atuante na educação infantil atual.

TABELA 8 - DADOS MUNICIPAIS SOBRE O TRABALHO NO ESTÁGIO

E I Municipal	Estagiárias	Carga- horária	Formação/cursando	Salário: R\$
Salto do Lontra	29	20 a 30 horas	1- Médio: 35% 2- Graduação: 55% 3- Pós graduação: 10%	1- Médio: 540,00/30h 2- Graduação 585,00/20h 783,00/30h 3- Pós-graduação 783,00/30h
Dois Vizinhos	83	20 a 30 horas	1- Médio: 40,96% 2- Graduação: 53,02% 3- Pós-graduação: 6,02%	1- Médio: 605,00/20h 765,00/30h 2- Graduação 705,00/20h 875,00/30h 3- Pós-graduação: 805,00/20h 995,00/30h
Realeza	22	30 Horas	Médio e Graduação	860,00/30h

Fonte: produção da autora

O estágio que deveria ser uma política importante de aprendizado profissional, tem se constituído como elemento de precarização das relações de trabalho no meio educacional.

Para Campos (2008), na educação infantil também há presença de novas tarefas e de novas formas de intensificação e precarização do trabalho, já que o magistério nessa etapa da educação é marcado internamente e historicamente por *status* sociais diferenciados dos outros níveis da educação básica, esta diferenciação se verifica em termos de salário, carreira, condições de trabalho e formação. As especificidades da função de cuidar e educar na educação infantil são fatores que também contribuem para este alargamento em termos de valorização profissional.

Este é um desafio histórico, ainda muito presente no cotidiano da formação e atuação das professoras de educação infantil. Estagiárias que estão em processo inicial de formação necessitam de condições favoráveis de trabalho que lhes permitam pensar de que forma articular a teoria estudada com a prática de ensino e compreender que o cuidado e educação são dimensões fundamentais e indissociáveis na educação infantil. Filho (2013) em sua pesquisa de doutoramento analisa o fazer-docente na educação infantil, e, salienta a importância disto no trabalho com crianças pequenas.

Historicamente mostrou-se um desafio para o campo pensar a formação de professores de educação infantil, tendo como lastro o entendimento segundo o qual o cuidado e a educação devem ser vistos de forma integrada. Em outras palavras, as diferentes maneiras do cuidado unidas com o que significa a educação formariam uma unidade denominada atividade educacional-pedagógica, de tal maneira que um aspecto não se sobreponha a outro, ou que um não exerça predominância sobre outro (FILHO, 2013, p.228).

Portanto, constatamos através dos dados apresentados, que apesar da importância para a sociedade e para os pais trabalhadores da existência desta instituição específica, atender crianças nos centros municipais e pré-escolas não é sinônimo de qualidade da oferta.

As professoras regentes e estagiárias sofrem um progressivo sucateamento de seu trabalho, através de salas de aula superlotadas, estrutura física pequena e insuficiente, recursos limitados que não são suficientes para a demanda, além de pouco tempo para preparação e desenvolvimento teórico e prático de atividades lúdicas, pedagógicas e educativas importantes para a infância.

3.4. Perfil profissional das entrevistadas: revelando aspectos da precarização do trabalho docente na EI em Salto do Lontra.

Este tópico é um momento para conhecer as docentes e sua realidade profissional, e concomitantemente, fazer as relações com o objeto da pesquisa, avaliando as condições de trabalho em Salto do Lontra.

Neste sentido, a pesquisa com as professoras de educação infantil nos proporcionaram dados muito relevantes que devem ser considerados. Desta forma, entendemos a entrevista como um instrumento que pode qualificar a análise, pois expressa as percepções dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa contou com a colaboração de 17 professoras que trabalhavam em dois Centros de Educação Infantil no segundo semestre de 2014 e algumas delas também trabalhavam em outras escolas com o pré-escolar em outro período.

A seguir apresentamos um demonstrativo do perfil das profissionais de educação infantil que foram entrevistadas demonstrando alguns dados relevantes para conhecer sua identidade e realidade profissional.

Com relação ao gênero, todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, por isso, vamos tratá-las na escrita como professoras de educação infantil. Quanto ao estado civil das professoras de Salto do Lontra, percebemos que na sua maioria são casadas e têm filhos, como elucidada a tabela 9.

TABELA 9 - ESTADO CIVIL DAS DOCENTES

Professoras	Estado civil	Porcentagem
11	Casadas	65%
6	Solteiras/divorciadas	35%

Fonte: produção da autora

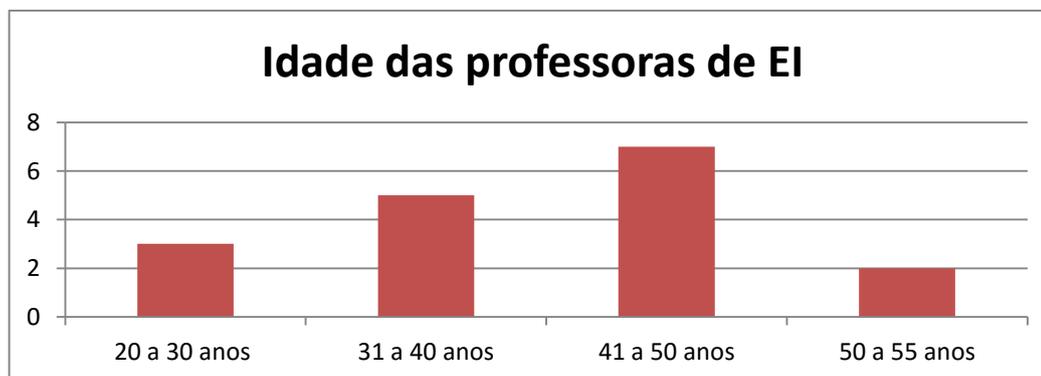
TABELAS 10 - QUANTIDADE DE FILHOS DAS DOCENTES

Professoras	Nº de filhos	Porcentagem
7	2	41%
5	1	29%
3	3	18%
2	0	12%

Fonte: produção da autora

No que concerne à idade das profissionais, a maior parte das docentes se encontra na faixa etária de 41 a 50 anos, como constatamos no gráfico 1, a seguir:

GRÁFICO 1



Fonte: produção da autora

Como demonstrado nos gráficos anteriores, as professoras, na sua maioria, são casadas e tem filhos e também grande parte delas estão com mais 40 anos. Ou seja, temos na educação infantil um perfil de profissional em Salto do Lontra que é mulher, mãe e esposa. São professoras que dividem sua jornada de trabalhadoras, com a responsabilidade pelo lar e mesmo as que não estão neste quadro também relatam ser responsáveis pela manutenção de sua casa.

Apesar deste quadro não ser genérico, podemos considerar que não se distorce do perfil traçado historicamente. Como assinala Alessandra Arce em sua pesquisa realizada no mestrado.

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como "professorinha" ou "tia", que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo "tia" (ARCE, 2001b, 173-174).

Isso fica muito claro também na fala de uma das educadoras de Salto do Lontra, quando salienta como se sente perante comunidade externa.

Às vezes me sinto desvalorizada perante certas pessoas que reconhecem a importância do centro de educação infantil, parece que os professores que trabalham no centro não são professores. Não por parte dos colegas, mas lá fora, a comunidade, pessoas que consideram que por que você trabalha na creche é tia e nem te chamam de professora. Eu me sinto às vezes muito desvalorizada mesmo, por que eu estudei, o meu estudo para estar aqui é o mesmo que precisa para estar na escola também, precisa estudar igual, hoje sabemos que é necessário ter pedagogia para estar no centro. Mas perante a comunidade, muitos desvalorizam nosso trabalho, até pais de alunos, vem trazer para a sala e dizem: "ó tia" então a gente é desvalorizada sim (Professora Lia).

Também foi averiguado que a maior parte das professoras trabalha em regime integral, ou seja, quarenta horas de trabalho semanais, divididas em oito horas diárias de segunda a sexta-feira.

TABELA 11 – HORAS TRABALHADAS

Professoras	Horas trabalhadas semanalmente	Porcentagem
15	40 horas	88%
2	20 horas	12%

Fonte: produção da autora

Todas as professoras pesquisadas são regentes de turma, e, portanto são concursadas pelo menos 20 horas semanais, como é o caso da grande maioria, que também tem 20 horas de aulas extraordinárias, ou seja, em regime de contrato, na mesma instituição ou em outra escola que também é municipal e complementam a carga horária, como percebemos nos dados a seguir:

TABELA 12 - VÍNCULO EMPREGATÍCIO

Professoras	Concursadas 20 horas	Concursadas 40 horas
Total : 17 professoras	11 professoras	6 professoras
Porcentagem : %	65%	35%

Fonte: produção da autora

TABELA 13 - QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES TRABALHADAS

Professoras	Instituições	Porcentagem
15	1	88%
2	2	12%

Fonte: produção da autora

Sabemos que o trabalho na educação infantil é árduo e exige além de qualificação profissional, um preparo físico, pois, 40 horas semanais geram cansaço pelas professoras que na maioria dos casos além do trabalho exaustivo mantêm a dupla jornada que lhe espera no lar, pois como constatamos nenhuma das educadoras contam com empregada doméstica, e fazem o trabalho de organização e limpeza de suas residências. Todas responderam que é pelo fato do salário ser baixo e não poder pagar.

Assim, com relação à questão referente a problema de saúde das 17 professoras, 3 responderam que sim, isto é, já tiveram ou ainda tem problemas de saúde, que podem estar associados ou não ao processo de trabalho na educação infantil. Entre os fatores foram apontados pelas próprias professoras o câncer de pele, stress e problema no braço, por esforço repetitivo.

No entanto, a secretaria de educação respondeu que os problemas de saúde mais frequentes na educação infantil, que inclusive geram atestados médicos, são as dores lombares

e nas pernas, ocasionados pelo demasiado esforço despendido nesta etapa. O gráfico 2, ilustra o diagnóstico elaborado em porcentagem, sobre as professoras da pesquisa que apresentam algum tipo de problema de saúde.

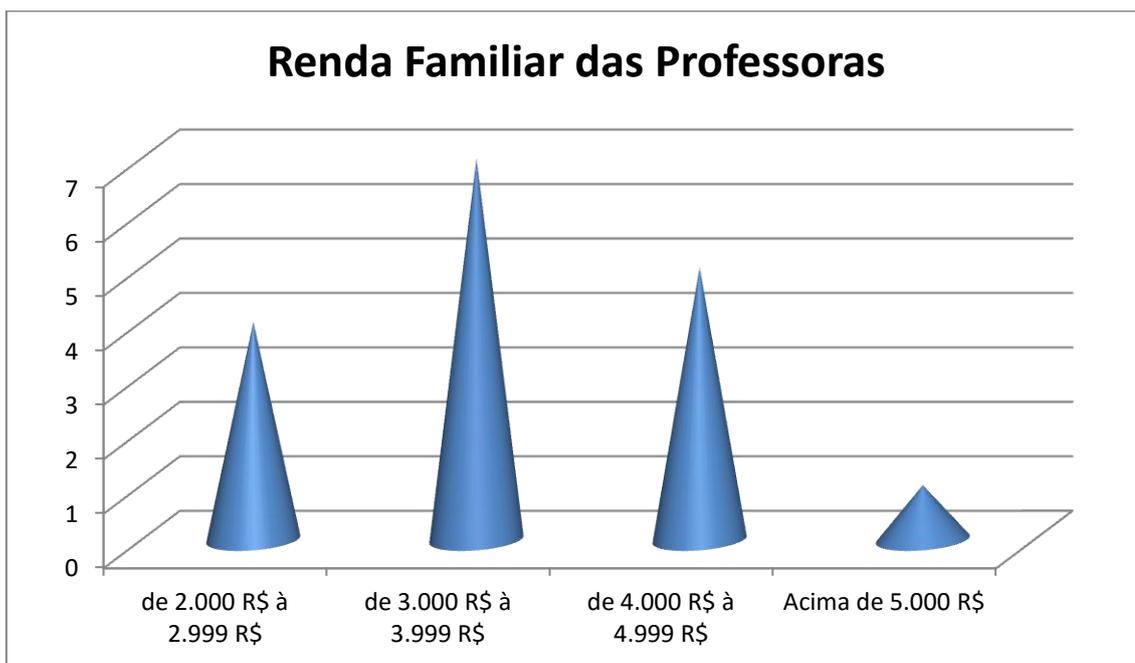
GRÁFICO 2



Fonte: produção da autora

Referente à renda familiar das educadoras, este quadro tem variações entre as que são casadas ou solteiras, de acordo com a quantidade de horas trabalhadas e também em função do tempo que atuam na profissão e sua formação.

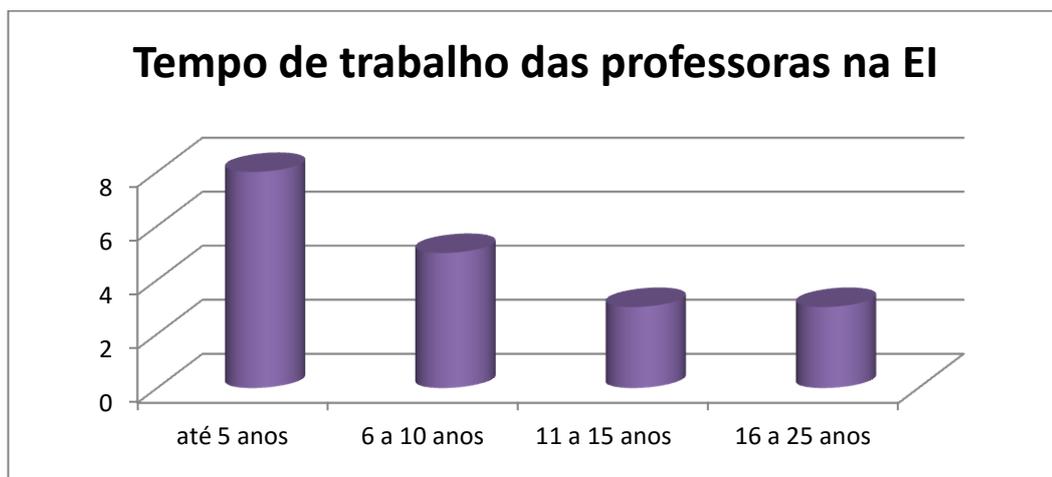
GRÁFICO 3



Fonte: produção da autora

Constatamos que apesar da idade, a maior parte das professoras que participaram das entrevistas, não estão a muito tempo na educação infantil, por inúmeros fatores. Entre os mais expressivos é de terem optado pela profissão nos últimos anos e decidirem cursar o ensino superior mesmo depois de muito tempo afastadas dos bancos de ensino e, também, por a educação infantil estar se expandindo nos últimos anos, o que gerou um maior número de vagas de trabalho.

GRÁFICOS 4



Fonte: produção da autora

As turmas trabalhadas pelas professoras que fizeram parte da pesquisa com seus respectivos número de alunos são:

TABELA 14 – TURMAS E NÚMERO DE ALUNOS

Turmas trabalhadas na EI	Nº de turmas	Nº de alunos
Berçário	2	12 alunos cada turma
Maternal I	3	2 turmas de 25 alunos cada; 1 turma de 14 alunos.
Materna II	1	16 alunos.
Maternal III	1	16 alunos.
Jardim I	3	1 turma de 24 alunos; 2 turmas de 25 alunos cada.
Jardim II	1	24 alunos.
Pré – escolar	5	2 turmas de 25 alunos cada; 1 turma de 28 alunos; 1 turma 20 alunos; 1 turma de 27 alunos;
Hora – atividade	Todas as turmas	80 alunos;

Fonte: produção da autora

Este quadro apresentado não está de acordo com o que prevê a deliberação 02/14. No entanto, as entrevistas foram realizadas antes da aprovação desta, que aconteceu em dezembro de 2014. Em 2015, segundo o PNE/2015, foram tomadas medidas para assegurar o cumprimento da legislação estadual. Entre estas medidas, está o aumento das estagiárias na educação infantil, se sobrepondo ao número de regentes concursadas e formadas.

Nas entrevistas com as regentes em 2014, este foi um dos principais aspectos de reclame docente. Entretanto, mesmo atualmente, com a mudança pela nova lei, as salas de aulas estão superlotadas com alunos muito pequenos e com estrutura física inadequada, apesar de muitas das turmas contarem com auxiliares não é suficiente para as especificidades da educação infantil, com relação a isto a secretária de educação diz o seguinte:

Uma das dificuldades maiores é com relação a essa alta procura e o alto número de alunos nas turmas. É muito cheio, as salas muito cheias e aí compromete o trabalho. E na verdade, hoje, por exemplo, lá a creche do Bairro Itaipu é maior, mas antigamente quando ia se planejar não se pensava tanto no espaço, como aquela creche do Bairro Olaria é pequena, é bem pequena, as salas são pequenas e o espaço físico é pequeno, as vezes até, daí o número de alunos, por mais que não seja tão grande, com uma sala pequena parece que o espaço fica menor.

Ou seja, mesmo havendo uma legislação que prevê o número de alunos, em muitos casos ela não entra em vigor na prática, devido a grande demanda que não consegue ser suprida, por isso, a secretária diz que a inauguração de um novo CMEI no Bairro Cooperativa vai ajudar, no entanto, a procura ainda é muito grande e para isso está em tramitação um novo projeto para mais um Centro Municipal.

Constatamos que existe um esforço por parte da secretaria municipal de educação para proporcionar melhores condições, no entanto, existem muitas decisões no que se refere a investimento que não dependem apenas da sua competência e precisam passar por uma série de questões burocráticas.

Ainda quando questionamos sobre a qualidade do atendimento, recebemos a seguinte resposta.

Na verdade não a qualidade que a gente gostaria. Mas percebemos o avanço no que diz respeito à formação dos professores, acompanhamento. As diretoras estão junto, tem pedagoga lá orientando, fazendo formação, o ano passado foram feitas oficinas pra confeccionar material. Então, a gente está também inserindo no município uma sondagem para saber como está efetivamente sendo realizado na educação municipal e isso a gente pretende estender também para educação infantil, porque, por mais que esteja lá a diretora, a pedagoga, mas nós enquanto secretaria a gente não sabe

efetivamente a qualidade de atendimento, de que forma está sendo feito o atendimento, por mais que dos pais, a gente ouve muito dos pais, assim, na educação infantil é muito do boca a boca, elogiando bastante o trabalho sabe. Têm também algumas reclamações, assim, de crianças que vão mordidas, que vão machucadas, então, os pais não conseguem entender que faz parte do processo de desenvolvimento da criança. Alguns mais, outros menos.

Assim, temos evidenciado que a “preparação” das profissionais para o trabalho é um dos pilares centrais do trabalho realizado na Secretaria Municipal. Como aponta o Estatuto do Magistério Público Municipal é competência deste órgão do município a qualificação profissional como está escrito no Art.47:

Art. 47. O município assegurará o direito e a participação de todos os profissionais da rede pública em cursos e programas de aperfeiçoamento continuado.

I – A qualificação profissional, visando à valorização do Profissional do Magistério Público e à melhoria da qualidade de serviço Público, ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades docentes, de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria Municipal de Educação de Salto do Lontra, ou por solicitação dos professores, atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação é incumbida de estimular o desenvolvimento de um trabalho técnico no ensino, que permita às professoras qualificar a “prática-pedagógica”. O aperfeiçoamento profissional continuado deve considerar as necessidades pedagógicas e formativas docentes.

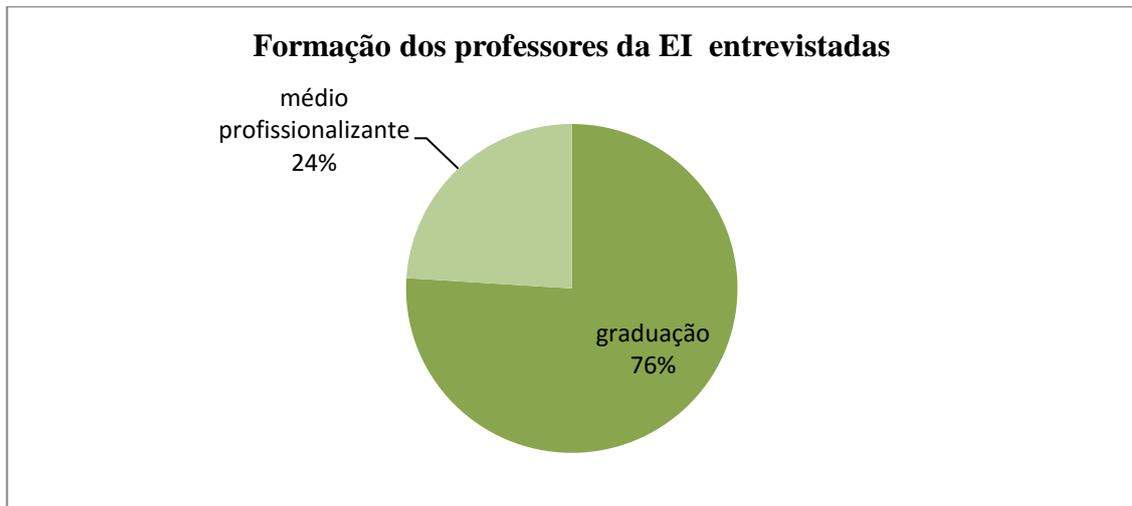
Não percebemos nas falas das educadoras e nem mesmo no discurso da secretária de educação o enfoque as questões teóricas e científicas da formação. No entanto, a maioria das regentes entrevistadas possui graduação completa, como será salientado na tabela que segue:

TABELA 15 - FORMAÇÃO DOCENTE

MÉDIO PROFISSIONALIZANTE	GRADUAÇÃO	PÓS- GRADUAÇÃO
4 professoras	11 professoras cursaram pedagogia 2 professoras cursaram letras	11 professoras já concluíram o curso de especialização em diversas áreas.

Fonte: produção da autora

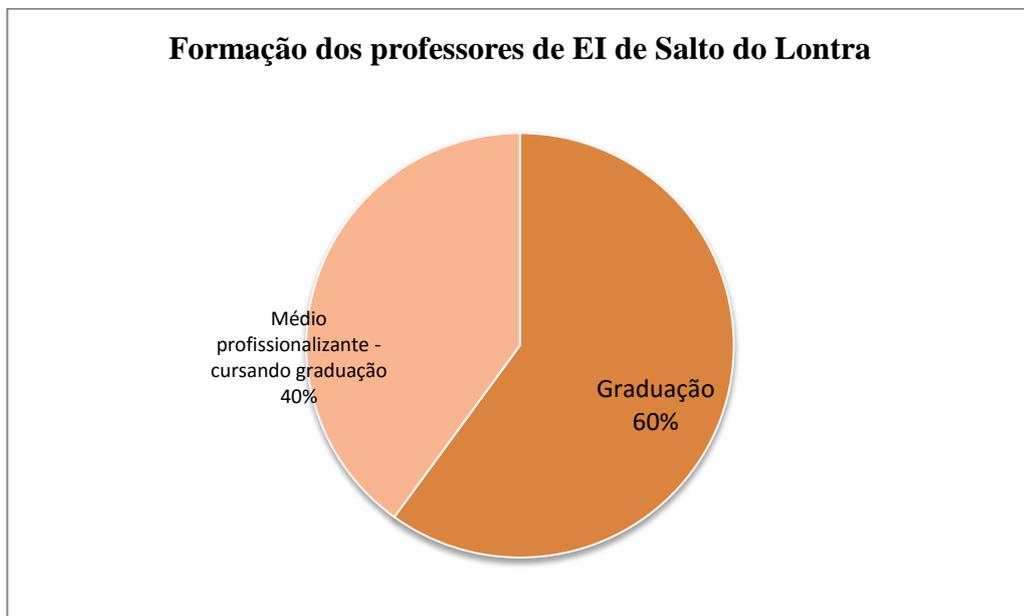
GRÁFICO 5



Fonte: Produção da autora

As 25 professoras que trabalham como regentes e são concursadas na EI no ano de 2015, segundo a secretaria municipal de educação possuem a seguinte formação:

GRÁFICO 6



Fonte: Produção da autora

Assim, para a secretaria, a formação destes profissionais e o trabalho conjunto com o ensino fundamental é fator imprescindível para a educação municipal. A educação infantil, neste sentido é entendida como preparação para as séries iniciais do ensino fundamental.

Realizamos uma formação em articulação da educação infantil com o ensino fundamental para que as professoras do ensino fundamental conversassem com a educação infantil para dizer como que as crianças estão chegando no ensino fundamental, e principalmente no que se refere aquelas que frequentaram a educação infantil. Então, elas apontam assim muitas questões positivas com relação às crianças que já frequentaram os centros porque já tem desenvolvida coordenação motora, já sabem conviver socialmente, já não choram quando chegam, então, eles já estão acostumados àquela saída de casa pra ir pra escola, então, por mais que mude o ambiente, a professora, mas eles já estão adaptados na saída de casa, na rotina porque, a gente observa aquelas crianças que choram na pré escola são aquelas crianças que nunca frequentaram antes a EI, sempre ficaram em casa, então é um “desmame” de casa. E quanto mais velhos mais difícil, mais complicado.

Esta concepção versa entre uma identidade docente vinculada aos preceitos do assistencialismo e uma concepção moderna de preparo para o ensino fundamental, que coloca a educação infantil sobre uma ambiguidade, que dificulta o processo de profissionalização docente, bem como, a valorização da educação infantil como primeiro nível da educação básica.

Sonia Kramer, ao apontar alguns dos problemas que cercam historicamente a educação infantil faz ressalva à questão da formação continuada, assumida pelas secretarias municipais de educação em 2002.

No que se refere à formação continuada, convivemos na educação infantil com paradoxos: diferentes instâncias e instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos fazem exigências distintas de formação inicial e do processo de formação. Segundo Nunes (2005), resoluções e deliberações estaduais e municipais confrontam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, gerando nos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. Na prática, observa-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos [...] O desafio posto é: como conciliar uma realidade caótica com o imperativo de oferecer às crianças “um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais da criança entendendo que ela é um ser indivisível” (Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, CEB nº 1, artigo 3º, parágrafo III, Brasília, 1999). (KRAMER, 2006, p.805).

O desafio está lançado às secretarias municipais. É preciso realizar a formação docente que rompa com as concepções desarticuladas da especificidade da educação infantil.

Com relação a média de salário das professoras regentes que foram entrevistadas no ano de 2014, há uma variação de acordo com o tempo de trabalho, formação e total de horas

trabalhadas semanalmente, as professoras que ganham menos que 1.000 R\$ por mês é porque trabalham 20 horas semanais.

TABELA 16 – SALÁRIO DESCRITO PELAS PROFESSORAS

Nº de Professoras	Salário
2	800 R\$
1	850 R\$
1	1.600 R\$
1	1.640 R\$
1	1.680 R\$
2	1.700 R\$
1	1.783 R\$
1	1.800 R\$
1	1.900 R\$
3	2.000 R\$
1	2.120 R\$
2	2.200 R\$

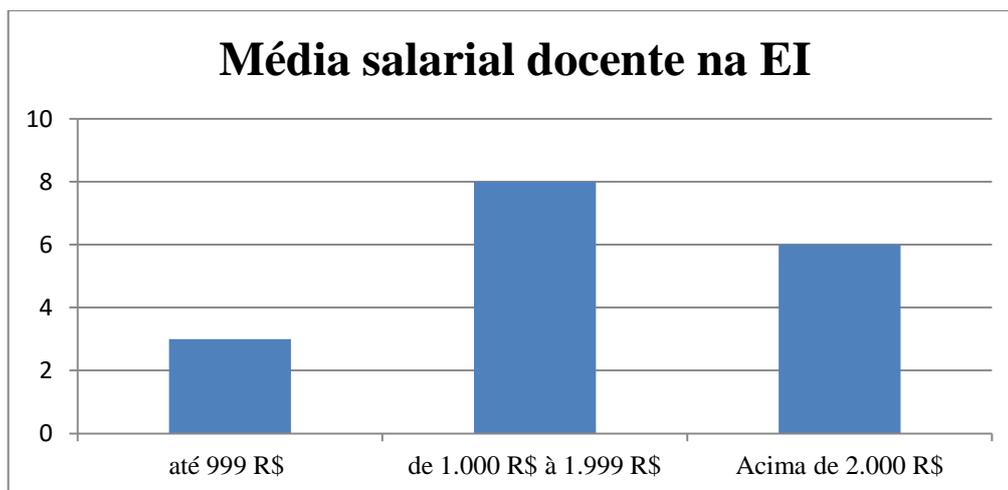
Fonte: Produção da autora

A secretaria municipal afirma que em 2015 os professores estão com salário inicial na educação infantil de 1.917,78 R\$ por 40 horas semanais com formação mínima de nível médio, que é o valor atual do piso salarial a nível nacional, mas há também o aumento progressivo conforme prevê plano de carreira, que respeita aumento por formação e tempo de serviço prestado ao magistério no município.

O Gráfico 7, a seguir é ilustrativo da média salarial das profissionais da Educação Infantil, de 20 e 40 horas semanais, segundo as entrevistas realizadas no ano 2014, em que o valor do piso nacional estava em 1.697,00 R\$ para 40 horas semanais. As professoras não deixaram claro se este valor está incluso os encargos trabalhistas na folha de pagamento.

Constatamos, no entanto, que as condições salariais são precárias no presente município, pois apesar do piso estar sendo pago às professoras em início de carreira, mesmo as docentes com muito mais tempo de serviço prestado, não ganham um valor digno na educação infantil.

GRÁFICO 7



Fonte: produção da autora

Portanto, realizamos questionário a APEML que segundo as próprias professoras é órgão de maior representatividade docente no município. Ao questionarmos o que é esta associação responderam o seguinte:

A APEML é como o nome mesmo diz a Associação dos Profissionais da Educação Municipais de Salto do Lontra, tem como finalidade a união de todos os profissionais para reivindicar o cumprimento dos direitos dos associados e assim garantir educação de qualidade. A diretoria da APEML representa os demais profissionais em reuniões com o prefeito e com a secretária da educação.

Entendemos que através da APEML se dá as maiores lutas profissionais no âmbito municipal, pois, assim destacam quando perguntamos de que maneira a APEML contribui para a luta de valorização dos profissionais da educação infantil? “A APEML procura conversar com a administração para reivindicar junto aos mesmos que seja cumprido o plano de carreira” e continuam afirmando:

Os salários dos profissionais de educação deste município estão defasados, há um achatamento da tabela salarial dos professores e uma defasagem muito grande no salário dos outros servidores da educação, no momento a APEML juntamente com os sindicatos, conseguiu fazer um acordo com o prefeito para a regularização da tabela dos professores, e a proposta apresentada a administração para a regularização dos outros cargos é a alteração do plano de cargos e salários.

Segundo esta associação há no município de Salto do Lontra além da APEML, também dois sindicatos, o SINSEPIN com sede em Planalto e a APP com sede em

Curitiba, estes atuam junto com a APEML tirando dúvidas dos associados, nas negociações com a administração e também com acessória jurídica.

Como pauta de reivindicações o plano de cargos, carreira, salários e remuneração está contemplado no Estatuto do Magistério Público de Salto do Lontra, criado em 2008.

Para o Estatuto do Magistério Público Municipal, no Art.19:

Art.19. Promoção na carreira é a passagem de um nível para outro, mediante titulação acadêmica na área da educação, nos termos da resolução obtida por meio de Programas de Capacitação e Desenvolvimento Educacional, com critérios e formas definidos nesta lei.

I – A carreira do profissional do magistério público é constituída por níveis conforme sua habilitação e formação de nível médio, graduação e pós-graduação.

Também está explícito que a progressão salarial ocorrerá por progressão funcional contidos na seção IV:

Art. 21. A carreira dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal far-se-á através de progressão funcional.

§ 1º - A progressão funcional dos profissionais do quadro do magistério público dar-se-á com observância aos critérios mencionados nesta lei, através de títulos e avaliação de desempenho e assiduidade.

§ 2º - O desenvolvimento do profissional do magistério público na carreira ocorrerá mediante Progressão horizontal e Promoção vertical;

I - A progressão horizontal é a passagem para a referência do nível de vencimento, imediatamente superior, dentro de um mesmo nível após o cumprimento do estágio probatório.

II – O professor estável terá o direito a progresso horizontal, a qual acontecerá a cada (3) três anos, sempre no mês de janeiro.

Na subseção I – Da progressão funcional por títulos, no Art. 22 e Art.23 – explica como acontecerá a devida progressão no município:

Art.22 – A progressão funcional por títulos tem por objetivo reconhecer a formação acadêmica do profissional no respectivo campo de atuação, como um dos fatores relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho e se fará pelo acréscimo de percentuais ao seu salário base na forma estipulada neste artigo e mediante a apresentação dos documentos de escolaridade aqui referidos devidamente registrados e expedidos por entidades educacionais reconhecidos no âmbito nacional, respeitando os limites máximos previstos nesta lei complementar.

Como prevê este documento na seção V, art. 34 que se refere à remuneração:

Art. 34 – A remuneração dos profissionais do magistério público municipal será determinada conforme a tabela de vencimento e será composta de 3 (três) níveis denominados de magistério, superior e pós graduação, aos quais

estão associados critérios de titulação e certificação conforme previsto nesta lei e possuem acréscimo de 20% (vinte por cento) para nível superior e 10% para pós-graduação.

§ 1º - Na tabela de níveis para professores, tem-se, ainda, a avaliação e horas-cursos, que serão computados a cada três anos coma acréscimo de 6%

§ 2º - Cada um dos níveis descritos no caput deste artigo é composto por classes associados a critérios de avaliação de desempenho ou participação em atividades de formação e qualificação profissional.

§ 3º - Em um mesmo nível ocorrerá a diferença percentual de 6% (seis por cento) entre uma classe e outra de modo que a classe 2 de cada nível corresponda ao valor da classe 1 acrescido 6% (seis por cento) e a classe 3, 12% (12 por cento) sobre a 1 e assim sucessivamente.

Em 2015 aconteceu a modificação desta tabela, porém não agradou toda a categoria. Considerando os valores do piso e do acréscimo de 20% para graduação, 10% para pós-graduação e também os 6% denominados acima, segundo o Estatuto do Magistério, que não sofreu alterações desde sua criação.

O tabela que segue abaixo representa os valores remuneratórios dentro dos níveis da progressão funcional do magistério público em Salto do Lontra.

TABELA 17 – TABELA SALARIAL DO MAGISTÉRIO EM SALTO DO LONTRA – APROVADA EM 20 DE JULHO DE 2015

A18	2.240,46 R\$	B18	2.688,55 R\$	C18	2.957,43 R\$
A17	2.213,65 R\$	B17	2.536,37 R\$	C17	2.915,64 R\$
A16	1.973,66 R\$	B16	2.392,81 R\$	C16	2.754,52 R\$
A15	1.881,15 R\$	B15	2.257,37 R\$	C15	2.483,11 R\$
A14	1.774,68 R\$	B14	2.129,61 R\$	C14	2.342,56 R\$
A13	1.674,22 R\$	B13	2.009,05 R\$	C13	2.210,35 R\$
A12	1.579,46 R\$	B12	1.895,36 R\$	C12	2.084,86 R\$
A11	1.490,05 R\$	B11	1.788,09 R\$	C11	1.966,85 R\$
A10	1.405,79 R\$	B10	1.686,88 R\$	C10	1.855,57 R\$
A09	1.326,15 R\$	B09	1.591,40 R\$	C09	1.750,52 R\$
A08	1.251,05 R\$	B08	1.501,33 R\$	C08	1.651,45 R\$
A07	1.180,25 R\$	B07	1.416,32 R\$	C07	1.557,97 R\$
A06	1.113,00 R\$	B06	1.336,15 R\$	C06	1.469,79 R\$
A05	1.079,53 R\$	B05	1.295,44 R\$	C05	1.424,98 R\$
A04	1.048,09 R\$	B04	1.257,71 R\$	C04	1.383,48 R\$
A03	1.017,56 R\$	B03	1.221,07 R\$	C03	1.343,18 R\$
A02	987,92 R\$	B02	1.185,50 R\$	C02	1.304,05 R\$
A01	959,15 R\$	B01	1.150,98 R\$	C01	1.266,08 R\$

Fonte: Jornal de Beltrão – Diário Oficial do Município.

Constatamos, ao analisar esta tabela, que com a modificação datada de 2015, os valores de 20% para graduação e 10% para pós-graduação lato-sensu estão sendo pagos corretamente. Mas no que diz respeito ao aumento dos 6% com interstício de 3 anos a tabela não está correta, pois os valores propostos não correspondem a este aumento.

Em entrevista com professora municipal que há anos está lutando junto aos professores por valorização salarial, nos explica que na verdade quando foi elaborado este estatuto muitas coisas foram propostas, como a própria avaliação de desempenho, que ainda hoje não acontece, por opção própria dos professores.

Assim, a progressão de 6% a cada três anos acontece apenas por tempo de serviço prestado e o aumento pelas horas-cursos é pago separado, está contemplado na folha de pagamento, mas não faz parte da lei e não conta para o benefício da aposentadoria. Este pagamento pela formação continuada é realizado a cada três anos com aumento de 5% acrescido no valor da remuneração atual do professor, no segundo aumento com 6 anos é 10%, e assim sucessivamente.

Segundo a tabela de 2015 para chegar ao maior valor de remuneração, 2.957,00 R\$ por 20 horas, o professor terá que trabalhar 54 anos, já que a progressão na vertical se dá por tempo de serviço, por interstício de 3 anos. Para ganhar este valor depois de 54 anos de atuação na carreira do magistério o professor precisa ter cursado a pós-graduação lato-sensu. Mesmo o professor entrando com a idade mínima no serviço público de 18 anos, chegará com 72 anos neste nível, o que é praticamente inviável.

O professor com 15 anos de carreira com especialização poderá ganhar 1.424,98 R\$, e 30 anos de carreira 1.855,57 R\$. Por isso, hoje não há no município nenhum professor que passou do nível A14, com 42 anos no magistério. A pós-graduação com nível stricto-sensu não está contemplada no plano de carreira do magistério de Salto do Lontra.

Diante deste fato, questionamos qual o motivo por este nível de formação tão importante para a carreira formativa de um profissional não ser considerado no plano de carreira? Desta maneira os professores do município, inclusive os da educação infantil que decidirem dar prosseguimento a formação com pesquisa acadêmica não terão reconhecido seu esforço e conhecimentos adquiridos.

Quando questionamos a professora entrevistada se acredita que há valorização ou precarização do trabalho docente em Salto do Lontra respondeu da seguinte maneira:

Se a tabela fosse respeitada seria valorização, como não é respeitada é precarização. Hoje os professores no início de carreira recebem quase a mesma coisa que os professores com tempo de serviço maior. Não que os

professores que iniciam a carreira ganham bem, é que não há respeito ao plano de carreira. O plano de carreira não é respeitado. A tabela deveria estar de acordo com a plano de carreira. É urgente a revisão do plano e melhorar o salário inicial para atrair bons professores.

A professora afirma durante a entrevista que os valores previstos na tabela não são pagos corretamente e que há a luta constante da categoria pelo ajuste dos salários. O pagamento das horas-curso é realizado corretamente, mas não conta como plano de carreira. Esta professora se encontra na categoria C8, mas diz que não recebe o valor da tabela, mesmo esta tabela não estando em acordo com o estatuto e respeitando os 6%.

Em Francisco Beltrão o plano de carreira também foi reformulado em 2015. Neste município o pagamento inicial dos professores com o reajuste é de 2.033,40 R\$ podendo chegar a 3.050,00 R\$ para os que possuem mestrado, que se enquadram na classe D, que é a categoria destinada aos professores com pós-graduação scrito-sensu, para 40 horas semanais.

O plano é constituído de 15 (quinze) classes, designadas pelos numerais de 1 (um) a 15 (quinze), na progressão vertical de 3% (três) por cento cumulativo para cada classe, associados a critérios de avaliação de desempenho, que acontecem por interstício de 02 (dois) anos. O professor de Francisco Beltrão poderá chegar à última classe (15) com mestrado (D) com menos de 30 anos de serviços prestados com 40 horas semanais ganhando 4.024,00 R\$.

Não é o essencial para o pagamento justo dos professores, porém é um avanço com relação ao município de Salto do Lontra.

Mesmo assim a professora de Salto do Lontra salienta a importância desta lei.” *O plano é uma grande conquista para a educação. E se ele fosse respeitado eu me sentiria mais valorizada”.*

Desta forma, concordamos com Nilva Bonetti (2006) que ao analisar as condições atuais do trabalho do professor de educação infantil afirma que “O reconhecimento de uma profissão implica a sua valorização quanto à remuneração, à carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas, como férias e aposentadoria, entre outros” (p.2).

Os Estatutos do Magistério e os Planos de Carreira representam uma importante política pública pela valorização do magistério, mas Gurgel (2012) aponta que há muitos contrapontos em sua implantação nas redes de ensino, principalmente a níveis estaduais e municipais.

A definição de uma política pública que contemple a remuneração, a jornada de trabalho, as condições de exercício profissional e a formação continuada constituem consensos que há muito tempo demarcam pautas de documentos oficiais; de governos, representações sindicais, de expressões profissionais e entidades ligadas a educação. Os poderes públicos expressam tais políticas em normativas legais com os Estatutos do Magistério e Planos de Carreira e Remuneração, que apresentam avanços e recuos, a depender da correlação de forças estabelecidas no processo de sua definição (GURGEL, 2012, p.142).

Assim, constatamos que apesar da conquista alcançada através das políticas públicas municipais e da progressão na carreira pública através do plano, os professores de educação infantil ainda precisam lutar pela valorização salarial, para alcançar um valor realmente digno e condizente.

3.5 Condições de trabalho em Salto do Lontra: relato das professoras da Educação infantil

As entrevistas contaram com outras questões importantes que tiveram significado fundamental para compreender com se manifestam as condições de trabalho em Salto do Lontra. A primeira questão sobre como as professoras avaliavam o seu trabalho. Todas elas avaliaram como bom, justificando que faziam o que podiam dentro das suas possibilidades, muitas, já neste primeiro momento, apontaram as dificuldades encontradas pela questão do espaço físico, falta de recurso e principalmente o elevado número de alunos. A professora Laura disse o seguinte:

O trabalho é bom, mas como tem muitos alunos na sala não dá para fazer tudo como gostaria, sigo o planejamento e as atividades propostas. Mas se tivesse menos alunos na sala, conseguiria fazer com que aprendessem melhor, repetir mais vezes, porque tem que repetir bastante com eles, por que eles são pequenos e é um número grande. Seria bom que a gente conseguisse fazer individual algumas coisas e nem sempre é possível.

Foram relatadas diversas situações de precariedade do trabalho que reflete no processo de ensino e aprendizagem. A professora Leila, que trabalha em uma pré-escola que faz parte do Centro de Educação Infantil anexo a escola municipal, utilizando o mesmo espaço para brincadeiras e refeições relata algumas situações nesta mesma questão.

Na verdade, avalio assim: o trabalho é excelente, mas considero que faltam condições, deveríamos ter condições melhores de trabalho. Aqui na nossa escola as salas que trabalhamos com a pré-escola são salas pequenas, há falta de espaço, recursos materiais precários.

Realmente nestes relatos e em outros parecidos percebemos um grande descontentamento com as condições para a realização do trabalho pedagógico. Também neste momento muitas educadoras sentiram a necessidade de expor o quanto gostam daquilo que fazem, de estar em sala de aula. A professora do Pré-escolar que nomeio de Alice, ressalta que se sente satisfeita com o aprendizado dos alunos.

Falando pessoalmente eu me sinto realizada com meu trabalho, porque a gente pega os alunos no começo do ano. Têm uns que não conseguem nem pegar um lápis na mão. Inicia o ano eles não têm noção e esse ano eu já to com aluno que ta saindo lendo, então na verdade é um trabalho que chega o final do ano e me sinto realizada, por ter conseguido alcançar o objetivo proposto no começo do ano que é a aprendizagem do aluno. Todo aluno, além do conteúdo escolar, necessita da parte lúdica, que faz parte da educação infantil. Eles precisam depois do recreio de atividade lúdica, brincadeiras, brinquedos.

Este pré-escolar se insere no prédio de uma escola municipal, portanto as crianças seguem a rotina das turmas de alunos do ensino fundamental. Observamos na fala da professora, sua concepção de educação infantil, como antecipação para o ensino fundamental²⁵, dividindo suas aulas em dois momentos: Antes do recreio, para atividades com objetivo de alfabetizar e, depois do recreio para atividades lúdicas. Diferente do que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil²⁶:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p.30).

Esta concepção foi recorrente em muitas falas das professoras entrevistadas, como analisa a professora Eduarda:

Tirando o número de alunos, que é uma dificuldade, porque hoje em dia as crianças estão cada vez mais sem limites, é complicado de fazer uma atividade, de colocar eles sentados, é bem complicado. Mas tirando a parte da falta de limite e do número de alunos eu acho que tento fazer um trabalho bom, tento dar o melhor, para fazer com que eles saiam daqui adquirindo algum conhecimento, sabendo o básico, para que entrem na pré escola

²⁵ Para maiores aprofundamentos teóricos sobre este tema é indicado as leituras de: CORSINO, Patricia; KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R. (2011) - ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (2007) - MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil (2005).

sabendo o básico da lateralidade, coordenação, as primeiras letras e os números que eu trabalho um pouco, a letra do nome. Eu acredito que como este ano eu entrei na metade do ano, porque estava de licença maternidade, mas teve muitas mudanças, peguei o trabalho já andando, porque já era a quarta professora da turma, apesar disso desenvolvo um bom trabalho.

As professoras acreditam que para ensinar na educação infantil é preciso manter as crianças sentadas, fazer atividade, que se restringe a aprendizagem da leitura e escrita, por isso, são realizadas mais atividades de coordenação, lateralidade, com pintura, colagem, recorte, etc.

As DCNEI afirmam que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras” (2010, p.25). Dimensões estas, muitas vezes esquecidas nas práticas educativas na educação infantil, que não valorizam as experiências infantis.

Mesmo com estas dificuldades, as professoras gostam muito da profissão escolhida. A professora Camila avalia a sua profissão de forma bastante afetiva. “*Eu gosto daquilo que eu faço, faço a seguinte avaliação: Se você faz aquilo que você gosta, você vai animada para desenvolver um bom trabalho, apesar das dificuldades*”.

As limitações de uma formação inadequada, impossibilitam a construção da concepção sobre o que é a educação infantil, articulada com sua especificidade que é a educação de crianças. Em consonância a isto, compreender o que é ser professor de educação infantil, que não basta gostar para estar motivado, é necessário conhecer e questionar o que está posto.

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende da vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. E verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim, como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade de seu trabalho (LIBÂNEO, 1994, p.28).

As professoras não concebem o ato do ensino com os pequenos como um ato de natureza teórico e prática. Ou seja, a formação profissional necessita estar ancorada pela teoria pedagógica que sustente a ação consciente e intencional do ensino, para que a docência com crianças deixe de ser compreendida como vocação, e, o ensino não se reduza a “algum

conhecimento básico” ou atividades espontâneas. Portanto, Vásquez (2007) nos apresenta o conceito de práxis.

A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequadas a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. Isso significa que o problema de determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática (VÁSQUEZ, 2007, p.237).

Compreendemos como fundamental a relação entre ambas às dimensões que compõem a práxis, na medida em que a práxis docente precisa ter como alicerce a teoria e a prática, elementos formativos do trabalho docente. Como destaca Saviani (2005, p.141) “Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer”.

A próxima questão tratará de analisar se as educadoras se sentem valorizadas no seu trabalho. Muitas delas responderam que se sentem valorizadas em partes, porque a família, as colegas e a direção demonstram valorização. Outras responderam que não sentem valorização por parte da sociedade de modo geral, apesar de algumas mudanças no cenário atual como demonstra a professora Gabriela.

Eu me valorizo, mas eu acho que a gente não é muito bem valorizada, não na escola, mas pela sociedade, pelo próprio grupo nosso, porque os professores do ensino fundamental, eles vêem a gente com outros olhos. Eles acham que estamos aqui porque não temos capacidade e na verdade aqui é a base. Aqui você tem que ter uma formação e você tem que ter pé no chão. Comparando, é como uma casa, se não tiver a estrutura bem feita, desmorona. A mesma coisa é na educação, aqui é a base, então se aqui eles vão bem, eles vão só evoluir. Na mesma maneira é o professor, se ele vai para fundamental bem preparado daqui, ele não tem problema, agora se ele sai daqui meio despreparado, lá também. Eu penso também que nem a sociedade nem os governantes, eles não nos valorizam. A sociedade já mudou muito, alguns pais também já nos valorizam um pouquinho mais. Mas, ainda é muito pouco, porque eu acho que a gente fica aqui dez horas com os filhos deles. Então, somos psicólogas, mães, e tudo junto. Fizemos esse vínculo afetivo com eles também, que é importante, pois sem esse vínculo afetivo a gente não faz um bom trabalho.

O principal motivo pelas professoras se sentirem desvalorizadas é a questão histórica que ainda está muito presente na educação infantil, que considera que as professoras são “cuidadoras de crianças”, aptas para assistir suas necessidades, desconsiderando sua formação profissional.

As docentes sentem-se em estado de desconforto com esta situação. Arce (2001, p.182) na busca de desmistificar o mito da mulher como educadora nata destaca que “O processo de naturalização da educação infantil, resulta, entre outras coisas, na descaracterização do papel do professor e na secundarização do ensino”.

Outro fator que apareceu nas falas das professoras sobre valorização é a questão salarial. Primeiramente analisando a fala da professora Laura: *“Muito pouco, tanto pelos pais, pelos nossos governantes também, que quando você vai reivindicar um salário melhor, você nunca é atendido. Pelas crianças sim, mas por alguns pais e pelos nossos superiores eu não sinto muita valorização”* e, posteriormente na fala da professora Sandra.

Depende qual é esse valor... Pelo trabalho considero que não somos valorizados. Acredito que os professores municipais deveriam ganhar melhor, porque os alunos do município são a base do ensino e se você não tiver uma boa base, não funciona, porque não se consegue fazer uma coisa boa se você não tiver um bom esteio no começo. As crianças que vem para a escola no começo, se não forem bem alfabetizadas ela nunca vai ser um bom aluno.

A APEML em resposta a presente questão salienta que *“A falta de valorização com os profissionais de educação está explícita em todo o país, aqui em nosso município infelizmente não é diferente, temos salários defasados, falta de estrutura, entre outros problemas”*.

A APEML também afirma que há falta de união entre a categoria profissional, isto é, “consciência de classe”. Em questionário fica registrado: *“Nós enquanto diretoria estamos sempre unidos para lutar por todos igualmente, mas a nossa classe, principalmente dos professores é muito desunida, muitos pensam só em si mesmos deixando de lado seus colegas, é muito difícil lutar por igualdade onde alguns não querem”*.

Perguntamos também em conversa com os professores quais eram as maiores dificuldades que encontravam no trabalho na educação infantil. Esta questão foi fundamental, pois traz apontamentos importantes sobre a pesquisa, encontramos os principais fatores de precarização apontados pelas professoras de Salto do Lontra. Podemos citar a questão da falta de material pedagógico e o uso demasiado de sucata para suprir esta necessidade, a falta de espaço físico adequado, a falta de recursos materiais, especialmente tecnológicos, o grande número de alunos por professora. Vamos descrever algumas falas que são mais ilustrativas. A professora Camila inicia:

As maiores dificuldades na verdade é a falta de espaço. O material até que a escola tem conseguido comprar ao máximo que a gente precisa. Mas falta

espaço para guardar esses brinquedos e os jogos nas salas. Precisamos estar se deslocando da nossa sala pra ir até outra sala pegar, aí até que saímos, os alunos ficam sozinhos. Precisamos pedir para uma servente ficar com esses alunos, e, isso acaba dispersando as atividades. Falta uma auxiliar, porque com o número de alunos como eu tenho hoje na pré-escola, uma auxiliar faz uma diferença imensa.

A professora Juliana também expressa seu descontentamento no que se refere às condições de trabalho.

Dificuldade para você conseguir dar as aulas: falta um pouco de material, o espaço também, o espaço é pequeno, às vezes a gente não tem nenhuma área, uma sala para preparar suas aulas, tem que ficar junto com as crianças, então o ambiente precisa ser melhor adaptado, para ter um espaço para nos encontrarmos entre os professores e estar preparando as aulas, essa é dificuldade que eu vejo.

A professora Lia a seguir relata como é degradante a falta de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho.

No centro a gente sente a falta de material, recursos e brinquedos para as crianças, tem muita sucata, por falta de condição de comprar. O centro não tem um brinquedo legal, às vezes vem uma verba, mas não dá de comprar quase nada e é caro e não dá de comprar o que precisa. O mais difícil é a falta de material didático para trabalhar com eles e fazer alguma coisa diferente, no espaço físico teria que ter refeitório, que tá faltando, tinha que ter mais espaço, as salas estão cheias, teria que ter menos alunos. Hoje temos em torno de 25 a 28 alunos numa sala e a sala é pequena. Tinha que ter sala maior, eu acho que está sendo difícil para gente que trabalha no centro.

Ou seja, constatamos vários índices de descaso com a educação infantil, as professoras fazem o possível para realizar um trabalho de qualidade em meio às condições adversas. A direção dos centros e das escolas também procuram amenizar a situação com a compra de materiais adquiridos com verbas próprias, adquiridas com rifas e promoções realizadas, ou mesmo com doações, porém os recursos são insuficientes diante da demanda, como demonstram as professoras.

Precisamos de maior responsabilidade dos órgãos governamentais e administrativos no que concerne ao repasse de verbas que sejam suficientes para o desenvolvimento de um bom trabalho, nos aspectos materiais e formativos.

3.5.1 Concepções das professoras de Salto do Lontra sobre a educação infantil: análise crítica

Diante do exposto, constatamos que existe na maioria das professoras de educação infantil de Salto do Lontra uma consciência da falta de reconhecimento e valorização profissional.

No entanto, é notório nas narrativas docentes, nas diversas questões que analisamos, uma compreensão limitada sobre a educação infantil, que percorre dois extremos, em diferentes momentos, versa do assistencialismo à escolarização.

No último momento das entrevistas as questões foram direcionadas a compreender as concepções que estão diretamente relacionadas ao trabalho na educação infantil.

Este ponto da entrevista toca no âmago desta questão, ao refletir sobre como as professoras analisam a educação infantil e sua importância para a criança. Também a partir deste aspecto é possível compreender que condições laborais a que são submetidas as profissionais, interfere no trabalho educativo e pedagógico nesta etapa da educação básica.

Todas tiveram respostas muito parecidas neste ponto, afirmando que a educação infantil é a base da educação, que ao se realizar um bom trabalho na educação infantil o aluno terá maior possibilidade de sucesso no ensino fundamental e que esta etapa da educação é muito importante para o desenvolvimento da criança, tanto para aprender ter uma rotina, se socializar e ter o primeiro contato com o mundo letrado.

A professora Vanessa expressa esta concepção em sua fala “*Para mim é a base de tudo, por ser os primeiros anos da criança, pois ela começa na educação infantil. É importante o trabalho, pois elas irão passar para as outras séries com essa base*”.

Outro fator levantado pela Gabriela é a questão dos problemas de ordem social enfrentados na educação infantil.

Eu acho muito importante. Porque eu vejo a minha turma. Normalmente nossos alunos são carentes. Nós temos uma enorme dificuldade de estrutura familiar, também há separação de pai e mãe, eles vêm muito carentes. É importante, porque eles nos consideram como mãe deles.

A educação infantil enfrenta problemas peculiares, por lidar com crianças pequenas, que estão em pleno processo de desenvolvimento, que constroem uma relação afetiva ainda maior com os sujeitos a sua volta, por isso, as professoras confundem o seu papel com o desempenhado pelas famílias.

A ideia de que o meio familiar pode ser transportado para a creche é o que prevalece nas práticas desenvolvidas nas instituições voltadas para o atendimento de crianças pobres. Contudo, na transposição de um esquema doméstico para o âmbito coletivo, é necessário observar que, se as tarefas são as mesmas, o tempo e o volume de trabalho são muito maiores. Essa ideia tem favorecido e colaborado para o surgimento de um modelo mecânico, como o único capaz de dar conta do maior número de tarefas possíveis de maneira rápida e eficiente por um número pequeno de pessoas (PACHECO E DUPRET, 2004, p.105-106).

Isto significa que existe uma contradição presente no discurso das profissionais de educação infantil, que entendem a desvalorização como problema histórico e social, que ao mesmo tempo proclamam a ideia da creche como âmbito de amparo e assistência. A professora Marina afirma que

Importante nós sabemos que é. Eu não sei se a sociedade nos vê como professores, porque encontramos dificuldade de conversar com os pais, o tratamento é um pouco diferenciado. Já trabalhei em escola de ensino fundamental e vejo essa diferença, porque enquanto estamos na escola é professora, quando estamos aqui na educação infantil, ou seja, creche, parece que somos diminuídas.

Por isso, as professoras sentem que são tratadas de maneira diferente pela sociedade, porque atuam na “creche”.

A creche é basicamente um lugar onde a criança dorme, come e brinca, enquanto a sua mãe trabalha. Ou seja, ela não é vista como um ambiente educativo valorizado, onde o acesso aos bens culturais deveria ser facilitado, oferecido e acessível a qualquer criança que dela fizesse parte (PACHECO e DUPRET, 2004, p.105)

Nos seus discursos, as professoras admitem assumir o papel de assistir a criança como mães, como é perceptível na narrativa de Juliana, que destaca a importância da experiência materna para saber “acolher” a criança.

Eu entendo a educação infantil como muito importante, porque que é o começo de tudo. Então ter professores preparados que se sintam valorizados e realizados é muito importante. Depende disso para a criança ter uma base para o futuro dela, para valorizar a educação, para ela se sentir acolhida, que se sinta bem, porque se você não tem uma preparação ou uma experiência é difícil. Até conta sua experiência como mãe, porque aqui as crianças vêm de berço, vem de colo, então você saber acolher, dar atenção, carinho, não só como professor, mas como ser humano mesmo.

Na educação infantil de Salto do Lontra, apareceram concepções docentes vinculados aos princípios da vocação e assistência, que estão presentes no contexto histórico educacional. O que almejamos é uma educação infantil que consiga integrar estes fatores do cuidar e educar e ao encontro disto, possa valorizar as profissionais nela inseridos.

O próximo ponto do diálogo com as docentes tem íntima relação com a questão anterior e se propõe saber por que as professoras consideram seu trabalho importante. Todas as docentes deixam claro que consideram fundamental seu trabalho, ressaltando a questão da aprendizagem e da afetividade, principalmente. Evidenciamos a fala da professora Tânia e suas considerações sobre o assunto, muito próximo com ao discurso de outras colegas.

Considero muito importante, porque é a primeira escola, onde eles começam a aprender, começa tudo ali. Por exemplo, aquelas crianças que não frequentaram a educação infantil, parece que eles entram na escola e não se expressam bem, entram com mais dificuldade de convivência, de tudo. Aqui eles vêm desde pequeninhos, eles têm mais facilidade de brincar, de convivência com as outras crianças. Desta maneira, não só eu como todos que estão aqui estão contribuindo com a sociedade, pois como eu falei é daqui que começa tudo, o que a gente falar e fazer aqui é o que eles levam para a vida, pois eles são pequenos, mas o nosso exemplo é a base de tudo.

Na fala das próprias educadoras existe uma afirmação dos aspectos ligados ao cuidado e afetividade, considerando a questão das crianças serem pequenas, que consideram ser relevante no trabalho com os pequenos. Ao mesmo tempo prevalece o discurso de que a educação infantil prepara para a escola.

Concordamos em partes com estas afirmações, porque entendemos que a educação infantil é sim, um importante alicerce para a vida da criança. Mas seu objetivo principal não é a preparação da criança para a vida escolar.

A formação continuada também foi tema da conversa estabelecida com as professoras de educação infantil. Questionamos, porque a consideram relevante para atuarem neste nível de ensino. Todas elas ressaltaram que a formação deve ocorrer, mas consideram que são mais necessários cursos que direcionem seu trabalho para prática pedagógica, metodológica e didática. Consideram necessários cursos como contação de história, oficina para confecção de brinquedos e jogos, também analisam que é importante estar renovando o aprendizado e trocando experiências. Primeiramente destacamos a fala de Maria Rosa e posteriormente Camila.

- Tivemos oficinas de confecções de brinquedos, que ajudou bastante para todas as turmas em geral, para estar sempre aprendendo coisas novas. É muito bom a formação continuada na educação infantil.

- Muito importante. E na verdade nós temos pouco direcionado pra educação infantil que envolva pré escola. Temos pouca coisa direcionada nesse sentido. Considero que deveria ter mais cursos específicos para a educação infantil, desde cursos de contação de histórias, eu acho que isso a gente deveria frequentemente. Anualmente a gente deveria ter cursos neste sentido.

São conscientes da importância da formação continuada, mas em diversos momentos há uma redução a atividades técnicas e operacionais. A formação técnica é necessária, mas não podemos deixar de pensar a formação continuada como um momento de troca de experiências, de reflexão crítica, de atualização da práxis. A formação precisa ir além da construção de um profissional “inofensivo politicamente”.

A uma nova interpretação da capacitação dos professores que passa a ser entendida como um saber-fazer que concretiza determinada linha política. Portanto, ela não determina o compromisso político, mas é por ele determinada.

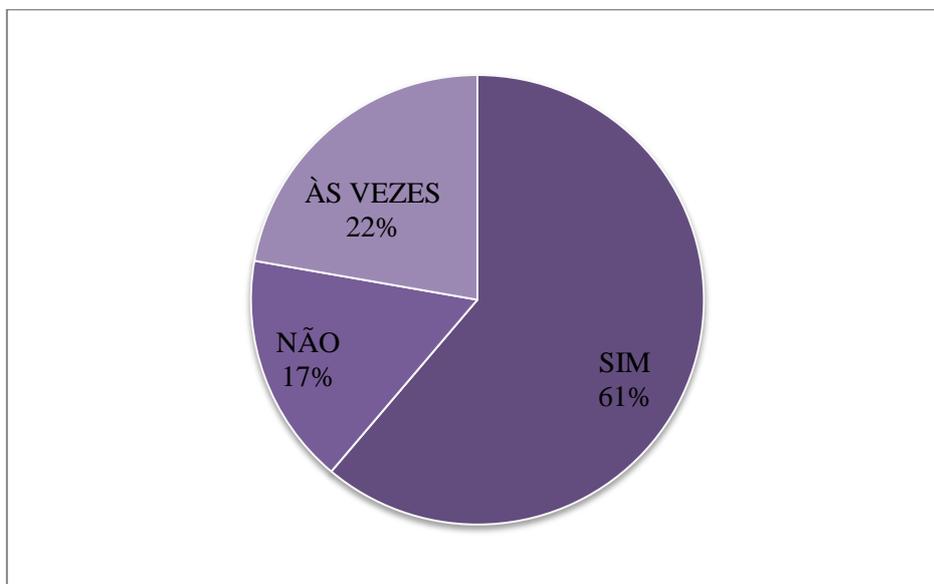
É, também uma nova interpretação da “visão assistencialista do professor”. Esta não é resultado da incompetência, mas a “alma ideológica” da tecnologia educacional “competente” inculcada nos professores por “competentes profissionais” (SAVIANI, 2005, p.44).

A concepção de formação continuada para as profissionais da educação de Salto do Lontra vem sendo limitadas a atividades de “saber-fazer” ou preparação de materiais didáticos para atuar em sala de aula. A dimensão formativa não é entendida como um momento político de debate sobre o processo educativo.

A questão seguinte tratou de conhecer o posicionamento docente sobre as questões de cunho pedagógico. Perguntamos: As condições de trabalho afetam o processo de ensino e aprendizagem ou desenvolvimento da criança?

A maior parte das professoras responderam que sim, que devido a precariedade de recursos materiais e também a superlotação, a desvalorização da educação infantil e a falta de investimentos atrapalha a qualidade do trabalho. No entanto, nos surpreendemos quando quatro professores responderam que às vezes, dependendo da situação. Outros três responderam que não, afirmando que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem depende só do professor, de seu empenho e de sua criatividade, como salienta a professora Juliana. Vamos primeiramente expor este valor em forma de gráfico e em seguida expor algumas falas sobre este ponto.

GRÁFICO 8 - RELAÇÃO ENTRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E O PROCESSO EDUCATIVO - ANÁLISE DOCENTE



Fonte: produção da autora.

Primeiramente da professora Leila e em seguida da professora Sandra.

Não, como já disse, o espaço é pequeno e tenho bastante alunos. Mas a partir do momento em que me responsabilizei em estar dentro de uma sala de aula e alcançar o objetivo proposto, que é alcançar o aprendizado com o aluno, eu considero particularmente que não afeta em nada.

Não. Afinal, não é porque estamos ganhando bem que devemos ensinar mal. Eu acho que precisamos fazer o trabalho, vestir a tua camisa e fazer o que você tem que fazer.

As docentes citadas analisam que todo o sucesso ou insucesso da criança na educação infantil está sobre as ações docentes. Pensamos que estas concepções estejam atreladas ao processo formativo e a posição política das professoras, que desconsidera todo o processo histórico, social, econômico e político que está envolvida a esfera educacional.

Para os educadores de opinião contrária os diferentes fatores precisam ser considerados no processo de desenvolvimento do ensino na educação infantil. Como expressa a professora Tânia.

Sim. Porque a falta de materiais implica no desenvolvimento de uma atividade, é uma coisa precisa comprar. A secretaria também não ajuda muito, sabemos, então evitamos pedir, porque sabemos que está fora das possibilidades. Brinquedos também, sabemos que não vem dinheiro para

isso, então é algo que afeta e afeta muito. Até tentamos trabalhar com o que tem, mas sempre ta faltando alguma coisa.

A professora Vanessa concorda com Tânia e afirma que as condições de trabalho

Afetam. A superlotação, a falta de material, não tem quase materiais pedagógicos, livros de apoio, livros didáticos têm, mas para a prática, não tem muita coisa para o nível deles. Se tivesse mais materiais de apoio, mais brinquedos, seria melhor.

Pensamos que a consciência sobre a falta de condições e investimentos é fundamental para a valorização, porém quando Tânia salienta que “evita pedir”, é notória como não existe mobilização por parte de algumas professoras para a luta se torne coletiva. Não podemos nos calar, ou simplesmente aceitar o que dificulta ou impossibilita o processo educativo de qualidade. Saviani nos provoca quando ressalta:

È necessário um grau de mobilização e organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isto os recursos necessários venham a ser destinados. De outro lado, essa situação precária coloca o desafio de mobilização e a organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas (SAVIANI, 2005, p. 117).

Deste, modo não basta reconhecer o valor da educação, é preciso de condições adequadas para sua viabilização. Como Saviani (2005, p. 107) afirma “A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais”.

No que concerne às expectativas das docentes para o futuro profissional e pessoal. Na sua maioria esperam maior seriedade e respeito para com os professores, principalmente dos governantes, que melhore as condições de trabalho e a estrutura nos Centros, que recebam mais materiais de apoio pedagógico, para que possam continuar na educação infantil e melhorar a sua formação. Ou seja, esperam que a educação infantil alcance melhorias, como explica a professora Laura.

Eu espero que mude, muitas coisas. Pensando na nossa estrutura, na superlotação e eu também pretendo aprender mais, buscar mais cursos, porque assim eu quis tanto a educação infantil, foi uma coisa que pedi, que eu queria vim pro centro eu também tenho que dar muito de mim e procurar mais, para trabalhar mais e melhor.

Percebemos que as professoras gostam de seu trabalho, que apesar das condições apontadas consideram que a educação infantil é muito importante para a criança e para a educação e que, portanto, alimentam a esperança na educação de qualidade para a criança.

No entanto, existe uma contradição entre as concepções apresentadas, nas quais as docentes julgam que existe a precarização nas relações de trabalho, mas não visualizam relação entre a desvalorização e a ação pedagógica na educação infantil.

A valorização dos professores é um assunto de extrema urgência considerando, os fatores elencados nesta pesquisa. A formação crítica, salários dignos, condições materiais de trabalho precisam se tornar pauta de sua luta diária pela educação de qualidade na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre as condições de trabalho dos professores é tema polêmico de investigação em todos os campos que compreendem a educação nacional. Entretanto, a discussão sobre o precarização do trabalho docente ganha novos contornos quando direcionamos para o campo da educação infantil.

Neste sentido, esta dissertação é resultado de árduo trabalho realizado com base em leituras, análises, pesquisa teórica e empírica. No processo construtivo da pesquisa o olhar sobre o objeto de análise foi se modificando, de acordo com as necessidades que surgiram, pois percebemos que a precariedade se manifesta de diferentes maneiras.

Além de realizar um estudo de categorias teóricas, como o trabalho em Marx e especificamente, o trabalho do professor e suas transformações no desenvolvimento histórico do sistema capitalista até os dias atuais, buscamos elencar por meio desta pesquisa, novas categorias que estivessem mais relacionadas ao objeto.

As observações e entrevistas foram momentos importantes para compreender a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, que reflexão realizam sobre o processo de trabalho e quais as concepções políticas e formativas destas docentes, como se enxergam como trabalhadoras que estão inseridas no mercado de trabalho e são desvalorizados historicamente no desenvolvimento da educação infantil.

Entre os fatores de relevância, constatamos que há em Salto do Lontra precariedade formativa, material, econômica e salarial. Tal desvalorização está relacionada a questões históricas. Em hipótese, pensamos estar articulada a desvalorização da mulher e da criança pequena, que sofrem historicamente com a marginalização social. Na sociedade moderna estes sujeitos estão conquistando novos espaços em meio a conflitos, um destes espaços é a educação, que é originalmente um terreno de luta.

A precarização também está relacionada à institucionalização da educação infantil, entendida pela sociedade, inclusive pelas profissionais da educação deste município como lugar de assistência à família pobre e trabalhadora.

Após as verificações dos principais fatores apontados como contributivos para a precarização/desvalorização do professor atualmente, estes pontos foram abordados através de dados e as narrativas docentes, proporcionando sustentação as nossas considerações. A pesquisa empírica buscou fazer as relações com as leituras realizadas, que demonstra a natureza científica deste trabalho.

O pagamento justo do salário com planos de carreira que valorizem o professor, número suficiente de horas reservadas para planejamento e estudos, formação inicial e continuada de qualidade e vinculada as necessidades da educação infantil, condições materiais e humanas de trabalho, com menor número de alunos em sala, espaços e materiais pedagógicos suficientes e auxílio pedagógico são alguns dos aspectos que precisam ser repensados no município de Salto do Lontra e outros que estiveram presentes na pesquisa, através de uma análise comparativa das realidades municipais.

Constatamos que ocorreram avanços históricos em muitos pontos, como o pagamento do piso, a implantação de políticas públicas a nível municipal, a construção de novos Centros de Educação Infantil para atender a grande demanda. Há um esforço por parte da secretaria municipal, da direção dos centros e escolas e especialmente das professoras em lutar pela melhoria de alguns aspectos na oferta da educação infantil.

Entretanto, há a compreensão equivocada de como a valorização deve ocorrer, bem como, da união da classe na luta pelo reconhecimento perante a sociedade. Como trabalhadoras de uma sociedade determinada e desigual, as professoras de educação infantil, que atuam com as crianças da faixa etária da educação básica que vai de 0 a 6 anos, têm sofrido historicamente com o falta de comprometimento dos órgãos que regem a administração da educação pública, resultando na pauperização de sua carreira.

Logo, as docentes de educação infantil, assim como outras categorias da educação e do mercado de trabalho em geral, estão suscetíveis às interfaces do trabalho explorado e suas relações capitalistas, na qual se sustenta pelas contradições e ideologias. Todavia, a luta travada historicamente continua viva, pela conquista da qualidade e pelos mesmos direitos dos outros níveis de ensino, com vistas à educação para além do capital.

Gomez (2012) salienta que o grande desafio da classe trabalhadora é a articulação da “cultura de resistência”. Os professores são chamados a assumir este desafio. Somos desafiados diariamente em sala de aula, contra as degradantes condições de trabalho.

Cultivamos a cultura de resistência ao transformar a educação infantil em um lugar de ensinar a cultura elaborada. Ao valorizar este espaço coletivo como um ambiente de respeito à infância e a singularidade da criança pequena, através da articulação das dimensões do cuidado e educação.

Justino Sousa Junior (2010) aponta que através do processo educativo é possível encetar a luta, para romper com a ordem social vigente, afrontar as relações autoritárias de

produção e as estruturas ideológicas dominantes interiorizadas no regime jurídico, político e educacional.

Para enfrentar a precarização nas relações de trabalho que são problemas históricos, culturais e sociais, são necessárias mudanças em diferentes setores da sociedade. Contudo, precisamos contar com maior investimento e comprometimento da união e dos órgãos que nos representam.

Precisamos inegavelmente de planos, leis e estratégias de ação que pensem sobre como melhorar a educação infantil, mas é necessário fatos consumados, que promessas governamentais sejam efetivadas institucionalmente, no âmbito das secretarias municipais, dos centros de educação infantil e pré escolas.

É imperativo que as modificações aconteçam com a disponibilidade de maiores recursos em educação, que viabilizem realmente a qualidade do ensino no Brasil, e não apenas cumpram exigências da sociedade capitalista, marcada pelas políticas neoliberais, como está acontecendo no âmbito dos municípios, que estão ampliando a educação infantil em proporção, mas não significativamente em qualidade, pela falta de recursos financeiros suficientes.

Sem um sistema nacional de ensino com prioridade na alocação de recursos, inclusive para educação infantil, o trabalho docente continuará precário, podendo, em muitos casos, não ter sentido.

Como salientou uma das professoras em sua entrevista “A educação infantil é uma educação cara” e concordamos que o custo da educação infantil que almejamos é realmente alto. Implica em formação inicial e continuada com profissionais qualificados, boa estrutura física, adequada e adaptada à faixa etária atendida, materiais pedagógicos, livros, jogos e brinquedos, espaços externos e internos próprios para brincadeiras como brinquedotecas e parques, alimentação diferenciada. Tempo para planejamento e estudos dentro da carga horária de trabalho, menos alunos em sala de aula e mais profissionais disponíveis para o atendimento. Também é imprescindível a valorização salarial e social dos professores de educação infantil.

O reconhecimento do trabalho dos professores é urgente, caso contrário, podemos ter prejuízos para a formação das futuras gerações como nos alerta Marsiglia (2001), pois a desvalorização do professor em particular, é necessariamente a desvalorização do caráter político da educação, que se traduz, em efeito na alienação da classe trabalhadora.

Muitas pesquisas no campo acadêmico têm contribuído para um novo olhar sobre a

educação infantil, palco de disputas no campo político e ideológico. Discutir o trabalho destes professores, em meio ao sonho pela sua valorização é um momento de luta.

Entendemos que um dos pilares essenciais para a valorização é repensar a formação dos professores que atuam nos centros municipais e pré escolas. A formação de qualidade possibilita ao professor resgatar suas bases intelectuais, ter autonomia teórica, pedagógica e metodológica, elaborado num processo dialético, com vistas à formação da massa proletária.

Por fim, constatamos que existe precarização no trabalho das professoras de educação infantil de Salto do Lontra em diversas dimensões do trabalho. Os avanços não podem ser desconsiderados e devem servir de impulso para continuar a luta pela valorização profissional docente e da educação infantil enquanto etapa da educação básica. Neste sentido, a pesquisa traz alguns apontamentos dos problemas constatados e alguns indícios de outros municípios que estão alcançando progressos na valorização dos professores em alguns pontos como aumento do tempo para hora-atividade, melhoria da tabela salarial e também outros fatores que precisam ser repensados em esfera local.

Esperamos que esta pesquisa venha contribuir dentro de suas possibilidades para a reflexão sobre as relações de trabalho na educação pública, especialmente na educação dos pequenos. Que represente a insistência e luta pela valorização dos professores e esperança na educação infantil de qualidade.

Referências

- ALVARENGA, V.C. A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho dos professores de pré-escola. Dissertação de mestrado. Educação. UNESP. 2009.
- ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, G.L. **Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal**: Precarização do trabalho e redundância salarial. Ver. katál. Florianópolis. v.12. n.2. p.188-197. Jul./dez.2009.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- _____. **O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação)**. Disponível em <http://www.afoiceeomartelo.com.br>. Acesso em 19 de junho de 2014.
- _____. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 15.ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- ARCE, A. **Compre o kit neoliberal infantil e ganhe grátis 10 passos para ser um professor reflexivo**. Educação e Sociedade. Ano XXII, n° 74, abril/2001.
- _____. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cad. Pesqui. n.113 São Paulo jul. 2001b. p. 167-184.
- ARCE, A; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In Gomes... [et.al] **Trabalho e conhecimento**: dilemas da educação do trabalhador – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente /. 2011, 208 f.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**, São Paulo: Editora Avercamp, 2007.191p.
- BONETTI, N. **o professor de educação infantil um profissional da educação básica**: e sua especificidade?. Trabalho apresentado na 29ª reunião da Anped, 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Brasília: MEC,SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de julho de 2014**. Regulamenta o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In: **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 11.738/2008 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

BRASIL, **lei 11.494 de 20 de julho de 2007**, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007.

BRASIL, Estudos e pesquisas Nacionais. Acesso em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml>

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século xx**. Rio de Janeiro, LTC, 2014.

CAMPOS, R. F. **Trabalho docente e formação de professores da educação infantil**. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7., 2008. Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 2008. 1 CD-ROM.

CARVALHO, O.F. **A escola como mercado de trabalho: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu editora, 1989.

CEE. Deliberação nº 02/14 aprovada em 03/12/14. Conselho estadual de educação do estado do Paraná apresenta **Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná**. Disponível em <http://186.202.127.101/~klc/apoio/Deliberacao%2002-2014>. Pdf

CHAUÍ. Marilena. **A Ditadura Militar devastou a educação pública**. Entrevista concedida a Rede Brasil em 28 de Agosto de 2003.

CORSINO, Patricia; KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

CUSTÓDIO. M.C. **Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. 284p.

CODO, W; MENEZES, I.V.N . O que é a burnout? in CODO, V. (cord.) **educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Coordenação Nacional de Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de psicologia do trabalho, 1999.

COMENIUS. **Didática Magna**. – 3 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!**A intensificação do trabalho na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DANDOLINE M. R. e ARCE, A. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In ARCE, A. MARTINS, L.M. (Org.). **Ensinando aos pequenos: de 0 a 3 anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. E BookBrasil.com. Fonte digital: RocketEdition , 1999.

FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FOZ DO IGUAÇU. **Concurso Público**. Edital de concurso público nº 001/01/2013. Acesso em <https://idecan.s3.amazonaws.com/concursos/111/4.pdf>.

FRIGOTTO, G. Ciavatta, M.(orgs.), **A experiência do trabalho e a educação básica** – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In GOMEZ, M. C. [et al.]. **trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. ET.al. **Os sacerdotes da privatária e seus braços ideológicos**. Gaudêncio Frigotto, Zacarias Gama, Eveline Algebaile, Vânia Cardoso da Mota e Hélder Molina. Carta Maior, 2011. <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Os-sacerdotes-da-privataria-e-seus-bracos-ideologicos>. Acesso em 08 de junho de 2015.

FROMM, E. **Conceito Marxista de homem**. Rio de Janeiro. RJ: Zahar Editores, 1983.

FILHO, A.J.M. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2013.

GARCIA, M.M.A. E ANADON, S.B. **reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009

GRAMSCI, A. **Concepções Dialéticas de história**. 4.ed. Rio de Janeiro. Civilização brasileira.1981.

GURGEL, Rogério Fernandes. **Trabalho docente: Políticas de financiamento da carreira e daremuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino**. João Pessoa: UFPB, 2012.

IBGE, pnad. Acesso em nove de fevereiro de 2015 em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/1-educacao-infantil/indicadores>.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Nº14

KONDER, L. **O que é dialética** . São Paulo : Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos : 23).

_____. **Marxismo e Alienação: Contribuição para um estudo conceito marxista de alienação**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Editora Paz e Terra, 2ª edição. 6ª reimpressão.1995.

KRAMER.S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no brasil: educação infantil e/é fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

LANCILLOTTI, S. S. P. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. Tese de doutorado. Campinas - SP – UNICAMP, 2008.

LIBÂNEO. J. C. **A política educacional, as finalidades da escola e a qualidade do ensino: uma avaliação crítica**. Texto de fala oral apresentado na Conferência Caio Prado Jr – O que é ser de esquerda hoje?, promovido pela Fundação Astrojildo Pereira. Brasília, 2007.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, et AL. Althusser: A escola como aparelho Ideológico do Estado. Curitiba-PR.2007.Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-204-05. pdf.

LOPES, L. B. F e LARA, A. M. R. **Repercussões da política internacional na política para a educação infantil brasileira após 1990.** http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/181.pdf acesso em 11 de fevereiro de 2015.

MARSIGLIA, A.C.G. **A pedagogia histórico crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **A ideologia Alemã/** Karl Marx e Friedrich Engels. Tradução de Luiz Claudio de Castro e Costa – São Paulo: Martins fontes, 1998.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed.- São Paulo : Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital: crítica da economia política.** livro 1/ tradução de Reginaldo Sant’Anna. 32º ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Trabalho Alienado.** In FROM, E. Conceito Marxista do Homem: Apêndice: Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844 de Karl Marx. Zahar editores. 8º ed. Rio de Janeiro. 1983.

MEDEIROS, M. S. F. **Abordagem Histórica da Reestruturação Produtiva no Brasil.** Latitude, vol. 3, nº1, pp. 55-75, 2009.

MELLO, S.A ; FARIAS, M.A. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; MELLO Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores associados, 2005. p. 23-40.

MELLO, S.A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan/jun.2007.

MENEZES, C.C. L. C. **A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de educação infantil.** In TENÓRIO, RM., and SILVA, RS. Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 326 p. ISBN 978-85-232-0675-8. Available from SciELO Books .

MÉZAROS, I. **A educação para além do capital.** 2.ed. São Paulo: Biotempo, 2008.

MEC. <http://www.mec.gov.br/>: acesso em 19 de fevereiro de 2015..

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx.**1 ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011. 64 p.

ODELIUS, C.C; CODO, W. **Salário.** In CODO, V. (cord.) educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Coordenação Nacional de Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de psicologia do trabalho, 1999. p.193-204.

NOVA PRATA. **Concurso público:** edital nº 077/2014, de 08 de abril de 2014. Acesso em http://www.unars.com.br/concursos/editais/105_2878_Edital_de_Abertura_dos_cargos.pdf.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

_____ **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR

OLIVEIRA, T. **Quem quer ser professor?** Carta capital. Publicado dia 26 abril de 2011. <http://www.cartacapital.com.br>.

OLIVEIRA, A. M.. S. de S.. **Movimento de luta por creches, Fórum permanente de educação infantil do estado do Rio de Janeiro e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil** – resistências, contradições, pactuações e rupturas. In Revista Dialogus – periódico discente do Curso de Serviço Social – Niterói/UFF, n. 01, ano 1, julho/dez 2012.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira in GENTILI, P., (Org.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PARANÁ. Secretaria de educação do Estado do Paraná. <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=198>.

PANFOR. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 09 de março de 2016.

PACHECO, A.L.P. B. e Dupret, L. **Creche: Desenvolvimento e sobrevivência?** Psicologia USP, 2004, 15(3), 103-116.

PASQUALINI, J.C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** Um estudo a partir da análise do professor. Tese de doutoramento: UNESP, Araraquara, 2010.

PENIN, S.T.S. **Profissão docente.** Edição especial-Salto para o futuro. Ano XIX – Nº 14 – Outubro/2009.

PIRES, M. C. F. **Materialismo histórico dialético e a educação** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1. 10 pág. 1996

PINI, M. E. e MELO, S. D. G. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In OLIVEIRA, D. A. PINI, M. E. FELDFEBER, M. **Políticas Educacionais e trabalho docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PINTO, J.M.R. **Remuneração adequada do professor:** desafio à educação brasileira. Revista retratos da escola. Brasília, v.3, n.4, jan/jun.2009. disponível em WWW.esforce.org.br.

PINTO, M.G.N.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **O trabalho docente na educação infantil pública de Belo Horizonte.** Revista Brasileira de Educação. v.17 n.51, set.-dez.2012. p. 611-626.

RABELO, Amanda Oliveira e MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério.** Universidade de Aveiro – Projecto de Investigação Financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT – Portugal. p.6167 – 6176.

ROSEMBERG, F. Caderno de Pesquisa. **Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil.** n.115, março de 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente:** natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAMPAIO, M. M. F. e MARIN, A. J. Precarização do trabalho e seus efeitos sobre as práticas cuticulares. Educ. soc., Campinas, v.25, n.89, 9,1206-1225, set./Dez- 2004.

- SAVINI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto nado MEC**. *Revista Educação & Sociedade*, V.28, n.100, Campinas out.2007.
- _____. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional** -2.ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 331p.
- _____. **O Legado Educacional da Ditadura Militar**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008^b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- _____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*. v.14 n.40 Jan./abr. 2009.
- _____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. - 2.ed. ver. e amp. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Memória da Educação).
- _____. **O Legado Educacional da Ditadura Militar**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291
- SILVA, E. B. **A Educação Básica Pós LDB**, São Paulo: Pioneira, 2003. 223p.
- SHIROMA, E. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In. MORAES, M.C.M. de. (Org.). **Illuminismo às avessas: produções de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.81-98.
- SCHMITZ, N. M. H. **Salto do Lontra: história e memória 1951 – 2007**. Francisco Beltrão: Calgan, 2007.
- SANCHEZ VASQUES, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.
- SOUSA JUNIOR, J. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, São Paulo, SP: Ideais & Letras, 2-ed. 2010.
- SALTO DO LONTRA. **Plano Municipal de educação**. Salto do Lontra, PR: Secretária Municipal de Educação, 2015.
- SALTO DO LONTRA. **Estatuto do Magistério Municipal**. Salto do Lontra, PR: Prefeitura Municipal, 2008.
- TARDIF, M, e LESSARD, C. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de KREUCH, J.B. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TUMOLO, P.S. e FONTANA, C.B. **trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 111-150.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Tema do trabalho: O trabalho docente na educação infantil

Pesquisadores responsáveis: Mariane Bertonceli tel: (46) 91177620
email: marianebertonceli@gmail.com

Orientadora: Suely Martins email: martins_sue@hotmail.co

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de Investigar as *condições de trabalho docente na educação infantil*, para isso será realizado uma entrevista gravada em áudio com a sua pessoa, que consiste em analisar aspectos relativos ao tema proposto com foco em pontos como a formação, salário, condições materiais e outros.

Durante a execução do projeto, tomaremos todas as medidas para proteção de sua identidade, minimizando todos os possíveis riscos com o processo de investigação. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento.

Esta pesquisa é realizada com o intuito de conhecer a realidade de trabalho das docentes de educação infantil de Salto do Lontra.

O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; não haverá pagamento para participar do estudo; será mantido a sua confidencialidade e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento se assim desejar.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

Nome do participante da pesquisa:

Assinatura: _____

Eu,, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura: _____

cidade, _____ de _____ de 20 ____

Questionário para obtenção de dados nos municípios

Nº de Professores de ed. Infantil	Formação: Nível médio, superior ou pós graduação/ distância ou presencial	Salário base:	Regime de trabalho: Contrato ou concurso	Total de Horas trabalhadas
Regentes				
Estagiários				

Quantas horas são destinadas ao planejamento docente na instituição de educação do município?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

CMEI:

Bairro:

Quantas crianças atendem?	
Quantas professoras trabalham no local?	
Quantas salas de aula têm?	
Há sala para planejamento?	
Há refeitório?	
Há espaços próprios para atividades e Brincadeiras? Quais?	
Quais os materiais mais utilizados pelos professores?	

Anotações dos Pontos observados

QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO: ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADA

Aos docentes da educação Infantil

- Pesquisa de dados quantitativos:

1. Quantos anos você tem?
2. Qual seu estado civil?
3. Tem filhos? Quantos?
4. Qual a renda familiar?
5. Há quanto tempo trabalha com educação infantil?
6. Qual é sua função no CMEI?
7. Qual a carga horária?
8. Qual vínculo empregatício: temporário ou efetivo?
9. Quantas escolas?
10. Quantos alunos?
11. Qual sua formação?
12. Qual seu salário?
13. Tem empregada doméstica?
14. Tem problemas de saúde? De qual ordem? Esta relacionado ao processo de trabalho?

- Pesquisa para dados qualitativos:

1. Como avalia seu trabalho?
2. Você se sente valorizada com seu trabalho?
3. Quais as maiores dificuldades que encontra no trabalho?
4. Qual a importância da educação infantil?
5. Qual a importância de seu trabalho como educadora?
6. Você considera importante a formação continuada na educação infantil?
7. As condições de trabalho afetam o processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento da criança?
8. Qual perspectiva você tem para o futuro pessoal e profissionalmente?

PESQUISA DOCUMENTAL E ENTREVISTA DIRECIONADA A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SALTO DO LONTRA – PR

Dados da história da educação infantil do município:

1. Em que ano começou ser ofertada a educação infantil neste município?
2. Quantas instituições foram criadas neste período?
3. Quantas crianças foram atendidas?
4. Qual era a faixa etária?
5. Qual era o período (horário) de atendimento?
6. Quais os locais que foram implantadas as primeiras creches e que público recebia esta oferta (classe social)?
7. Quantos professores atuavam neste período, em que regime de trabalho?
8. Em que ano aconteceu o primeiro concurso para professores de educação infantil?
9. Qual o requisito mínimo de formação dos professores? Em que instituições acontecia a formação destes profissionais?
10. Quais as atribuições dos docentes na educação infantil neste período?
11. Qual a remuneração?
12. Qual era a jornada de trabalho?

Atualmente:

1. Quantos CMEIs há no município e onde estão localizados?
2. Qual o público atendido?
3. Quantas crianças recebem atendimento nestes centros, em que períodos (integral ou parcial)?
4. Qual a faixa etária?
5. Existe alguma regulamentação ou lei que determine o número de crianças atendidas em cada sala? Se existe, como acontece?
6. Como e em que condições as docentes de educação infantil de seu município exercem sua atividades laborativa?
7. Quais as maiores dificuldades encontradas no processo de trabalho?
8. Quais os maiores índices de doenças que ocorrem com professores de educação infantil, causadas ou intensificadas pelo processo de trabalho?
9. Como é o regime ou contrato de trabalho dos docentes neste nível de ensino, concurso ou temporários? Qual o requisito mínimo de formação?
10. Qual o cargo que exercem perante o Estatuto dos Servidores Municipais?
11. Qual a política do município para a educação infantil?
12. Quais as atribuições docentes frente às novas exigências postas sobre a educação infantil atual?
13. Quantos professores há no município atuando na educação infantil?
14. Como é ofertado atividades de formação e desenvolvimento profissional no município atuando na educação infantil?

15. Como é ofertado as atividades de formação e desenvolvimento profissional do município?
16. Que tipo de incentivos são realizados para a formação contínua perante os documentos (plano de carreira dos docentes)?
17. Qual o nível de formação dos docentes de educação infantil? (se possível oferecer tabela destacando a porcentagem de acordo o nível de formação).

Atribuições da secretaria de educação?

QUESTIONÁRIO PARA ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SALTO DO LONTRA

Atualmente há quanto associados na APML e destes quantos professores de Educação Infantil:

1. O que é APML e qual seu papel frente à educação do município de Salto do Lontra?
2. Esta associação considera que há valorização ou precarização dos professores no município em questão?
3. De que maneira a APML contribui para a luta de valorização dos profissionais da educação infantil?
4. Existe o pagamento correto dos salários dos professores neste local, se não, porque e quais as medidas tomadas pelos órgãos de defesa dos profissionais?
5. Quais os outros órgãos que representam os professores no município? Eles atuam junto a esta associação, se sim, de que maneira?
6. Enquanto associação, consideram que há uma luta conjunta da classe pela valorização docente?

Fotos dos Centros de Educação Infantil do Município de Salto do Lontra – PR

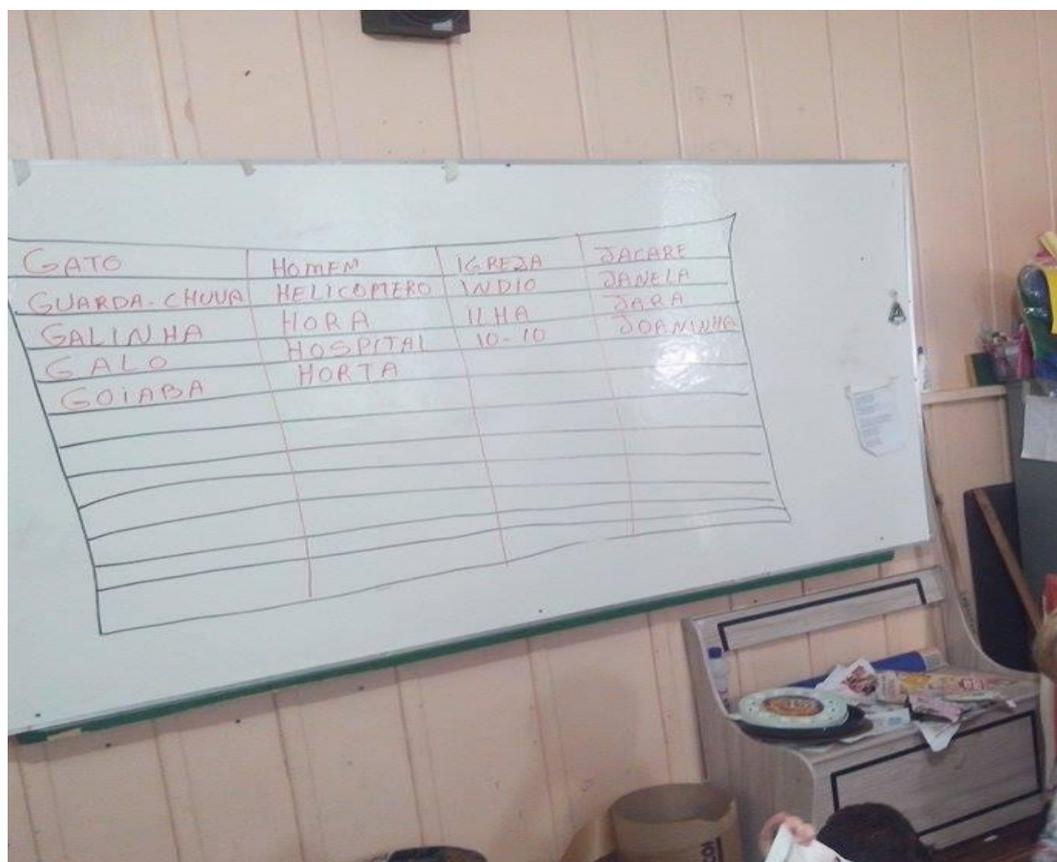
Centro Municipal de Educação Infantil – Bairro Olaria







Pré-escola de Escola Municipal do Centro



Centro de educação infantil do Bairro Industrial



