



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LÚCIA PINTO VIANA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA**

**SANTARÉM - PARÁ
2022**

LÚCIA PINTO VIANA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Dionei Fonseca

SANTARÉM/PA
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Viana, Lucia Pinto.

A precarização do trabalho docente na Educação Infantil do município de Santarém-Pa / Lucia Pinto Viana. - Santarém, 2022. 107fl.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Instituto de Ciências da Educação-ICED. Programa de Pós- Graduação em Educação. Mestre em Educação.

Orientador: André Dionei Fonseca.

1. Precarização. 2. Trabalho Docente. 3. Educação Infantil. 4. Neoliberalismo. I. Fonseca, André Dionei. II. Título.

UFOPACampus Rondon

CDD 370 23.ed.

LÚCIA PINTO VIANA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. André Dioneu Fonseca

Conceito: _____

Data de Aprovação: 10/ 02/2022

Banca Examinadora



Prof. Dr. André Dioneu Fonseca
(Orientador/Presidente da banca)



Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
(Examinador Interno)



Profa. Dra. Vivina Dias Sol Queiroz
(Examinadora Externa)



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



ATA DE DEFESA

Nº 79

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA, para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pelo(a) discente LUCIA PINTO VIANA (matrícula 2019101235 - início do curso em 06/2019), sob orientação do Prof. Dr. André Dionei Fonseca, e coorientação da Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa.

Aos 10 dias do mês de fevereiro do ano de 2022, às 14:30 horas, por meio de vídeo conferencia *Google Meet*, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dr. André Dionei Fonseca- Orientador – Presidente

Dra. Vivina Dias Sol Queiróz - Membro titular externo

Dr. Anselmo Alencar Colares- Membro titular interno

Tendo o senhor Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, a discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetida à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação

Reprovada.

DEDICATÓRIA

Dedico a todos os professores de Educação Infantil do município de Santarém/Pa que lutam de alguma forma, por melhorias de políticas públicas e por condições para o desenvolvimento de um trabalho que proporcione, de fato, uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais João Sarmento Viana e Cerlene Pinto Viana que batalharam muito para criar e educar seus filhos. Pela minha criação, e motivação para que eu continuasse me dedicando aos estudos.

À minha irmã e amiga Adriane Pinto Viana por estar sempre presente ao meu lado nos momentos que precisei me proporcionando força e ombro amigo.

À minha Filha Carla Larissa Viana que muitas vezes, apesar da idade de 07 anos compreendeu a minha ausência como mãe nos momentos em que precisei me dedicar ao mestrado.

À Ufopa, pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional, num momento de luta e resistência da universidade pública brasileira.

A professora Sinara Almeida Costa pelo convite ao grupo de Estudos do GEPEI, por me proporcionar conhecimentos no grupo de estudo, e pela calorosa receptividade na UFOPA.

Ao meu querido orientador, professor André Dionei Fonseca, o qual eu o admiro por sua grande intelectualidade, dedicação e profissionalismo, agradeço infinitamente por ter aceitado esse desafio e me acolher com sua paciência, diante de todas as minhas dificuldades, apresentou a melhor forma de conduzir essa pesquisa proporcionando muitos conhecimentos e ensinamentos, que, sem dúvida, contribuiram para meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Agradeço imensamente por fazer parte de sua disciplina — Estado, política e Gestão educacional na Amazônia, disciplina que colaborou para o desenvolvimento da pesquisa, e que me proporcionou uma visão mais ampliada da dinâmica da sociedade e da política. Meu muito obrigada pela paciência, pela parceria, compromisso, pela confiança e liberdade acadêmica, pelas correções, e principalmente, pela amizade e privilégio de ser sua orientada durante esses anos. Serei eternamente grata!

À professora Maria Lília Imbiriba Colares e à professora Vivina Dias Sol Queiroz, por aceitarem participar da banca examinadora desta pesquisa, pelas grandes contribuições desde a qualificação até a defesa.

Ao PPGE e aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) da Ufopa, pelo compartilhamento de conhecimentos e pelo apoio durante esta trajetória, em especial às colegas que se tornaram amigas Ivonely Brito e Lília Travassos.

Ao professor Luís Percival Leme Britto, coordenador do PPGE, pelas aulas de metodologia de pesquisa, pelos seus grandes ensinamentos e pelos conselhos como educador em sua disciplina.

À minha Colega de graduação do curso de Pedagogia, Géssica Lima, por me ajudar em muitos momentos de dúvidas e dificuldades, foi uma grande incentivadora para a minha entrada no mestrado.

Aos colegas da turma de mestrado da turma de 2019, pelo apoio, compartilhamento de conhecimento e pela receptividade.

Aos demais amigos, por compreenderem minha ausência em razão dos meus estudos do mestrado.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente contribuíram para que eu conseguisse chegar ao final desse ciclo.

Meu muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a precarização do trabalho docente na Educação Infantil do município de Santarém, estado do Pará. Para contextualizarmos o problema identificamos os aspectos que envolvem as políticas neoliberais e sua configuração no cenário político-social, seguindo-se a uma discussão acerca da educação infantil e dos profissionais envolvidos nesse segmento educacional historicamente marcado pela perspectiva assistencialista. O recorte temporal analisado compreende os anos 2010 a 2020, temporalidade que se justifica exatamente porque, em 2010, houve uma reconfiguração da Educação Infantil no país e no município de Santarém, que permaneceu no ano 2020, momento em que este trabalho foi desenvolvido. Os aportes teóricos se apoiam nas concepções de autores como Mészáros (2002), Oliveira (2009), Saviani (2009), Antunes (2009), Marsiglia (2011), Fonseca, Colares e Costa (2018), bem como os estudos sobre políticas neoliberais de Gérard Dumenil e Dominique Lévy (2007). Destacamos também autores que falam especificamente sobre a precarização do trabalho docente na educação Infantil, como Solimões (2005), Costa (2018) e Bertocelli (2006). A Metodologia empregada pauta-se na pesquisa bibliográfica e no levantamento documental com base nas legislações vigentes, elaborado e divulgado pelo Ministério da Educação - MEC; Plano Nacional de Educação- PNE, LDB- Lei n° 9.394/96; e Leis municipais que regem a educação. Além disso, para termos uma dimensão sobre como essas legislações vigentes atingem o trabalho dos professores do Ensino Infantil, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro professoras e um professor da rede municipal do Ensino Infantil. Esse conjunto de fontes serviu para verificarmos que as políticas educacionais nas últimas décadas, pensadas sob a lógica das políticas neoliberais, não buscaram a valorização dos profissionais da primeira etapa de ensino

Palavras-chave: precarização, trabalho docente, Educação Infantil, neoliberalismo.

ABSTRACT

The present research has as its theme the precariousness of the teaching work in Kindergarten in the municipality of Santarém, state of Pará. To contextualize the researches problem, we made an analysis of the aspects involving the neoliberal policies and their configurations in the socio-political scenario, followed by a discussion about Kindergarten and the professionals involved in this educational segment historically marked by the welfare state perspective. With this, the analyzed time frame comprises the years of 2010 to 2020, which justifies itself exactly because in 2010 there was a reconfiguration of Kindergarten in the country and in the municipality of Santarém, remaining in the year 2020, when this article was developed. The theoretical contributions are based on the conceptions of authors such as Mészáros (2002), Oliveira (2009), Saviani (2009), Antunes (2009), Marsiglia (2011), Fonseca, Colares and Costa (2018), as well as studies about neoliberal policies by Gérard Duménil and Dominique Lévy (2007). We also highlight authors who speak specifically about the precariousness of the teaching work in Kindergarten, such as Solimões (2005) Costa (2018) and Bertocelli (2006). The methodology used is based on bibliographic research, document surveys based on current legislation, elaborated and disseminated by the Ministry of Education - MEC; National Education Plan - PNE, LDB - Law No. 9.394/96; and the Municipal Laws governing education. Furthermore, semi-structured interviews were done with five teachers from the Kindergarten municipal network, so we may have a dimension of how these current legislations affect the work of Kindergarten teachers. This set of sources served to verify that the educational policies in the decades, conceived under the logic of neoliberal policies, did not seek to value the last professionals of the first stage.

Keywords: Precariousness, teaching work, Kindergarten, neoliberalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil.
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
EI	Educação Infantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil.”
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano municipal de educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SEMTRAS	Secretária Municipal de Assistência Social
SINPROSANS	Sindicato dos profissionais da Educação de Santarém
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultur

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1. NEOLIBERALISMO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE.....	20
1.1. O neoliberalismo e a precarização do trabalho.....	20
1.2 A precarização do trabalho docente na Educação Infantil.....	35
CAPÍTULO 2. O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	38
2.1 precarização do ensino infantil na dimensão salarial e a (des)valorização profissional.....	39
2.2 O problema da formação dos docentes do ensino infantil.....	54
CAPÍTULO 3- A PRECARIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM PA.....	66
3.1. Uma breve caracterização do município de Santarém.....	66
3.2. Percurso histórico e o panorama da Educação Infantil no município de Santarém.....	66
3.3. Perfil dos profissionais docentes de Educação Infantil do município de Santarém.....	77
3.4 A posição dos professores perante a precarização do trabalho na Educação Infantil.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas temos vivenciado transformações sociais, políticas e econômicas que impactaram fortemente o sistema educacional brasileiro e consequentemente o trabalho dos profissionais da área de educação. As políticas neoliberais, que começaram a ser implantadas em meados da década de 1980, tiveram na educação um alvo preferencial com impactos em duas frentes principais. 1) Imposição de práticas pedagógicas instrumentais, pautadas pela lógica das competências; 2) precarização contínua do trabalho docente, que pelas lentes neoliberais está inserido na totalidade do trabalho no capitalismo, mercado, portanto, pelas contradições típicas da relação dialética entre valor de uso e valor de troca (OLIVEIRA, 2009). No que se refere à Educação Infantil, tem se analisado diversos fatores que favoreceram a precarização das condições de trabalho docente.

Nesse âmbito, destacamos a desvalorização salarial, a ampliação das jornadas de trabalho, a permanência de contratos temporários, turmas com elevado número de alunos, observando um cenário material marcado pelo empobrecimento, pela intensificação do trabalho e pela instabilidade. O paradoxo que se coloca diante dessa situação é que a Constituição de 1988, chamada de Constituição Cidadã, veio à lume exatamente no contexto em que as políticas contracionistas neoliberais estavam ganhando musculatura, de modo que todo o arcabouço protetivo e indutivo de Estado, inscrito em nossa Carta Magna, já nasceu caduco diante das tendências postas pelo chamado mercado.

Daí a precarização generalizada dos docentes da rede básica de ensino Brasil afora, que se acentua, para maior gravidade desse quadro, quando retemos nosso olhar nos professores de Educação Infantil, profissionais que, em geral, sofrem ainda mais a desvalorização profissional, quando comparados aos colegas de outros estágios de ensino. Aí de tudo há: professores que se esforçam para dar aulas e preencher instrumentos formativos (registros, planos de aulas, fichários de alunos), apresentando aí um processo de intensificação, salários precários, a falta de concursos público para a efetivação da carreira do magistério, jornadas exaustivas, para citarmos alguns exemplos.

O grande desafio que se coloca, em um contexto em que o sociometabolismo do capital, em escala mundial, aprofunda a exploração dos trabalhadores (MÉSZÁROS, 2002), está em fomentar esse tipo de reflexão sobre as condições laborais no século XXI, de modo que a precarização não seja naturalizada. Quanto maior o processo de alienação, melhores as condições do capital de estabelecer e manter a sua lógica. Solimões (2015), atenta para os impactos da precarização no trabalho e na saúde dos docentes da Educação Infantil e destaca que as diversas ações do Estado no capitalismo levam ao aprofundamento da precarização do

trabalho e acabam interferindo, não apenas na autonomia do trabalhador, mas também na sua sociabilidade e subjetividade. Seguindo nessa direção, observamos as ideias de Ricardo Antunes quando destaca que, quanto mais aumentam a competição e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era 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 subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias. (ANTUNES, 2009. p. 26).

O conjunto dessas transformações que ocorreram na sociedade atingiu diversos setores sociais e, como não poderia ser diferente, a educação foi fortemente impactada pelas formas de sociabilidade capitalista em sua vertente brutalmente financeirizada.

Sem dúvida, os professores que atuam na Educação para Infância em nosso país estão expostos a essa onda crescente de precarização, a começar pelas condições desfavoráveis que encontram nas redes públicas de ensino, em termos de infraestrutura. Essas condições ficam ainda mais graves quando consideramos os baixos salários e os precários contratos a que se submete um enorme contingente de docentes temporários. Segundo Michael Apple, esse histórico da educação do ensino infantil também acontece por conta da posição das mulheres no mundo do trabalho: enquanto os homens ocupam em porcentagem os principais cargos de ensino nos níveis finais de formação escolar como na segunda etapa do ensino fundamental, no ensino médio e nas universidades, as mulheres, pelo estereótipo de que elas são “cuidadoras de crianças,” ocupam cargos específicos referentes ao ensino nos graus iniciais de ensino, como na primeira etapa do ensino fundamental e, principalmente, na Educação Infantil (APPLE, 1988).

O neoliberalismo ampliou ainda mais essa desigualdade salarial e de condições de trabalho entre homens e mulheres que fortemente atingiu a Educação Infantil. Ainda segundo Michael Apple, o trabalho foi precarizado na perspectiva *vertical*, já que as mulheres continuaram a sofrer com as mesmas estruturas patriarcais ampliadas pelas leis de mercado que definem diferenças de ganho entre os gêneros nos mais variados setores do comércio (APPLE, 1988, p. 15). Quando se trata da Educação Infantil, a novidade está na desolação do trabalho na educação através da perspectiva *horizontal*, justamente pela conhecida divisão de cargos que acontece entre os profissionais dos níveis de ensino. Esta condição sistematiza, como descreve Fúlvia Rosemberg, a desigualdade salarial de gênero (ROSEMBERG, 2001, p. 518).

A Educação Infantil, no transcorrer de seu percurso, vem ganhando uma atenção mais formalizada, buscando superar em sua história a educação assistencial que protagonizou em sua trajetória, nas quais foram oferecidas nas creches e, em um nível menos elevado de educação à do ensino fundamental, oferecidos nas pré-escolas. Iniciam-se muitos movimentos, como os movimentos sociais e os movimentos de mulheres que tentam estabelecer seus direitos a uma educação mais aprimorada à criança, idealizando assim, essa condição a um patamar mais elevado na composição educacional.

Por conta disso, houve uma movimentação reivindicando um lugar para deixar os seus filhos e as creches preenchiam essa necessidade. No Brasil, no final da década de 1980, ocorreu um avanço em relação às educações infantis mais formais, foram feitos estudos e pesquisas que concluíram que, independentemente da classe social, a educação da criança pequena é extremamente importante e que todos deveriam ter acesso a ela, ou seja, a creche e a pré-escola como direito, dever do estado. Em 1990, o MEC publicou um documento: Política Nacional de Educação Infantil, que estabelece metas como expansão de vagas de melhorias de qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade de formação desses profissionais.

Devemos ressaltar que as políticas públicas ampliaram as vagas nas creches e escolas do Estado pelos projetos nacionais, desde a década de 1980. A ideia do “direito à educação”, presente em documentos como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), colocou em obrigatoriedade o ensino básico para os estudantes dos quatro aos dezesseis anos. Fugindo de planejamentos internacionais que interpretam o investimento na educação à lógica do mercado, como as propostas de privatização sobre a educação do Banco Mundial (BM), os alunos foram integrados ao sistema educacional. Esse ponto foi tão impactante nos projetos políticos, após o processo da redemocratização brasileira, que o Estado começou a participar do espaço privado através do financiamento na manutenção de instituições privadas que se rotulavam de escolar filantrópicas. A intenção, que aparece no artigo 4 em uma das leis do Plano Nacional de Educação (PNE).

No entanto, apesar de as políticas públicas atuarem em busca do aprimoramento das ofertas de matrículas das crianças, poucas foram as políticas públicas realizadas para o melhoramento do trabalho do profissional da Educação Infantil. Um dos fatores ligados à precarização do trabalhador da Educação Infantil é a intensificação das atividades docentes. Estudos mostram (OLIVEIRA, 2004, MACHADO, 2014) que a intensificação do trabalho está diretamente ligada à falta de qualidade da Educação Infantil. São diversas tarefas com

exigências complexas que sobrecarregam o profissional, como manter um relacionamento amistoso com os responsáveis das crianças, mediante a inúmeras cobranças, cuidar do bem-estar físico integral de seus alunos, proporcionar ambientes favoráveis para o aprendizado e a responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar.

Com a municipalização da Educação Infantil e do ensino fundamental, prevista na Constituição Federal e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os municípios se sentiram pressionados mediante a responsabilidade orçamentária e a sempre alegada falta de recursos. Com isto, a educação Infantil, uma das mais importantes etapas da educação básica, acabou não sendo prioridade no bolo orçamentário das municipalidades. Considerando as palavras de Marsiglia (2011), que nos diz que para refletir sobre a atuação do professor é preciso considerar as condições concretas de realização de seu trabalho. Temos como foco entender como essa relação ocorre no município de Santarém/PA. Com isto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como o processo de precarização e intensificação do trabalho docente, vivenciado nos anos de 2010 a 2020, tem impactado nas atividades cotidianas de ensino no segmento da educação infantil e na vida profissional desses professores.

Apresentamos como objetivos específicos: analisar as legislações vigentes, tanto no plano municipal como no plano nacional que regem os trabalhos dos docentes de Educação Infantil. Além disso, analisaremos a situação laboral vivenciada pelos educadores e educadoras docentes dessa etapa da educação básica do município de Santarém e os principais desafios enfrentados por estes profissionais.

O estudo justifica-se pela relevância da temática em função de suas características marcante no cenário atual educacional infantil vivenciado pelos professores e professoras desta etapa da educação básica do município de Santarém, cuja realidade conhecemos, inicialmente, devido às nossas experiências profissionais como professora da primeira etapa da educação básica, situação profissional, aliás, que foi determinante na escolha desse tema, pelo conhecimento experiencial cotidiano da realidade docente que foi investigada nesta pesquisa. Isto é de fundamental importância porque além de contribuir com o referencial já existente, as implicações poderão suscitar um diálogo no ambiente das escolas e das universidades a fim de fortalecer a viabilidade de reflexões acadêmicas acerca deste tema.

No primeiro capítulo apresentamos uma discussão sobre o neoliberalismo e a precarização do trabalho docente. Expondo alguns aspectos históricos através de trabalhos como os de Daniel Andrade (2019) e Gabriel Onofre (2018), delimitamos a construção do conceito de neoliberalismo como perspectiva econômica construída após o *crash* da Grande

Depressão e Segunda Guerra Mundial por escolas como a Escola Austríaca e a Escola de Chicago, que, sob a orientação da conhecida Sociedade de Mont Pélerin, influenciaram, ainda nos anos de 1970, a construção de políticas neoliberais na América Latina. Com o prestígio social que autoridades dessa corrente econômica como Milton Friedman, Friedrich Hayek e Ludwig von Mises tiveram com seus laboratórios econômicos sendo difundidas nos países latino-americanos, bem representado pela figura do ditador Augusto Pinochet no Chile, o auge do movimento aconteceu com as chegadas de Margareth Thatcher na cadeira de primeira-ministra da Inglaterra em 1979, e de Ronald Reagan na presidência da República nos Estados Unidos no ano de 1980.

Os exemplos das políticas neoliberais empreendida pela baronesa Margaret Thatcher na Inglaterra nos ajudam a entender, nesse capítulo, que um dos principais objetivos de governo da primeira-ministra foi o desmantelamento das “redes de solidariedade”, através do encerramento das políticas keynesianas que promovia o chamado *Welfare State*, que colocava o sistema público como responsável pela proteção dos setores essenciais para o bem-estar social da população, como a saúde moradia e educação. Mais do que isso, o sucesso de Thatcher, mais conhecida como a *dama de ferro*, se deu, também, pelo efetivo combate aos movimentos sociais e sindicais, possibilitando a redução de impostos, a destruição de instituições públicas que forneciam serviços básicos, bem como a ampliação de políticas de proteção ao capital internacional, em paralelo a diminuição dos direitos trabalhistas.

Diante dessa breve contextualização histórica é que podemos entender que o neoliberalismo, por sua complexidade, não permite o estabelecimento de uma linearidade capaz de apontar uma origem propriamente dita. Assim, autores como Gerard Duménil e Dominique Lévy (2007) descrevem que o neoliberalismo é entendido como um conjunto de articulações imposta pela classe capitalista em colocar o sistema econômico do mundo a favor dos seus interesses para recuperar seus privilégios. Como descreve István Mészáros (2011), as novas perspectivas neoliberais colocaram a economia mundial em uma “anarquia de mercado”, cujos sujeitos devem ser integrados à lógica da concorrência do sistema capitalista para que eles próprios sejam responsáveis por seus sucessos e fracassos. Sem considerar as *crises do capital* que são intrínsecas aos inúmeros momentos do capitalismo, as políticas neoliberais ampliaram o desemprego e a precarização do trabalho.

Encerramos o capítulo com uma discussão sobre a precarização do trabalho no sistema neoliberal através do cenário político-nacional brasileiro que aderiu às perspectivas do “capitalismo financeiro” no governo de Fernando Collor e que se ampliou com Fernando Henrique Cardoso. Para isso, os textos de Ricardo Antunes (2000; 2005; 2009; 2018)

mostram o desenvolvimento do capitalismo capital através de leis que diminuíram a arrecadação de impostos e reduziu os direitos trabalhistas, o que gerou, de um lado, uma profissionalização do trabalho e, do outro, colocou inúmeras classes, como a dos professores, na situação de constante *desemprego crônico*.

Com a intenção de demonstrarmos a precarização do trabalho no campo específico da Educação, dividimos o segundo capítulo em três partes. No primeiro momento, apresentamos sobre o desenvolvimento histórico da Educação Infantil no Brasil. Exibimos um breve relato sobre sua origem, de como a transição do capitalismo para o feudalismo trouxe uma nova forma de educação que antes era realizada apenas no meio familiar. Com esta nova configuração, as mulheres que necessitavam trabalhar nas fábricas deixavam as crianças aos cuidados de outras mulheres, em seguida houve outras de forma de atendimento mais efetivo às crianças pequenas, mas sem o intuito de instrução. A partir da segunda metade do século XIX, as instituições destinadas à primeira infância eram basicamente creches, jardins de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que tinham a função mais de resguardar as crianças, enquanto seus pais estavam no trabalho, do que ensinar os estudantes através de metodologias pedagógicas.

Veremos que essa perspectiva sobre o espaço das creches continuou sendo colocada como política pública no Brasil durante a Constituição de 1988. Os textos de Conceição e Bertoneceli (2017) e de Andréa Solimões (2015) nos ajudam a entender que, já no regime militar, as políticas educacionais classificavam o ensino infantil como espaço pré-escolar, de caráter assistencialista, cuja principal função esteve na dupla relação entre o cuidado e ensino das crianças. Isto justificou a construção de legislações públicas que colocaram a ampla classe dos professores do ensino infantil em constante situação de desvalorização da profissão, já que o docente era mais visto como “cuidador” do que “educador”. A partir das considerações de Fonseca, Colares e Costa (2019), procuramos demonstrar que situação era tão difícil no trabalho nas creches que os professores, antes da Constituição de 1988, não eram vistos dentro do sistema educacional, mas como profissão à parte. Com isto, a visão de que a creche era um “mal necessário”, nas palavras de Cruz (2000), compõe a desvalorização do trabalho na docência do Ensino Infantil, causada pelo contexto histórico de sucateamento da profissão e pela “feminização do magistério” (SAMPAIO; MARIN, 2004).

No segundo momento, analisamos as legislações nacionais que afetam o cotidiano presente dos professores da Educação Infantil, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9394 de 1996. Mesmo com avanços significativos que valorizam a profissão dos docentes no ensino infantil, como a expansão de

políticas que só permite o exercício dos cargos aos que possuem o diploma no ensino superior no curso de licenciatura em pedagogia, observamos que a exigência, no entanto, pouco beneficiou as condições de trabalho, e, sobretudo, a base salarial dos professores. Colocamos em pauta, também, a múltipla função de cargos que os docentes são colocados para exercer na escola. E, assim, diante disto tudo, como demonstramos por meio de revisões bibliográficas e análise empírica de documentos que mostram a base salarial dos professores, acima das novas políticas públicas que elevaram o trabalho dos profissionais da Educação Infantil em um nível de exigência que não acompanha as condições do docente, o sentimento de desqualificação parece colocar distante a valorização dessa modalidade de ensino.

No terceiro momento, mostramos que a precarização do trabalho dos profissionais do ensino infantil também acontece pelos problemas dos cursos do ensino superior. A ideia de “cuidador de crianças” tornou o olhar sobre o pedagogo que trabalha nas creches como se ele fosse exercer uma função meramente mecânica, cujo ensino deve estar centralizado somente na formação cognitiva dos estudantes. A visão neoliberal condicionou os docentes como reprodutores de conteúdos apresentados nos livros didáticos, sem nenhum uso de teorias educacionais que pudessem elevar a capacidade crítica dos alunos sobre as questões que rodeiam o cotidiano – como muito propõe a pedagogia crítica. Isso ocorre porque os documentos nacionais tratam os professores como simples coadjuvantes no ensino. Trabalhos com os de Alessandra Arce (2004), mostram que bases curriculares nacionais, como o documento Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que serve como diretriz ao ensino infantil, condiciona o docente a ensinar a clássica pedagogia do “aprender a aprender”; isto é, o documento propõe uma preocupação utilitária e imediatista do ensino.

Outro problema semelhante acontece nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), pois, segundo Rosanne Dias e Alice Lopes (2003), o documento entende que a finalidade da educação é desenvolver estudantes que estejam preparados ao convívio social e, principalmente, ao mercado de trabalho. O professor, neste modelo, não deve ter autonomia para envolver questões políticas que pudessem despertar a consciência dos estudantes. Mesmo que a base das universidades públicas seja o ensino crítico da aprendizagem aos futuros professores, parte deste problema como veremos, se dá pela construção em massa de escolas e creches que aumentou a demanda de profissionais do ensino infantil em diferentes espaços que, por vezes, não possuem o alcance das universidades para formar os docentes dentro de perspectivas pedagógicas atuais, como a pedagogia

histórico-crítica proposta por Demerval Saviani ou a pedagogia crítica de Paulo Freire, Peter McLaren e Henry Giroux.

Assim, com a intenção de atender a falta de docentes do mercado, inúmeras universidades particulares foram criadas para ajudar na formação em massa de professores que atuem nas escolas básicas e nas creches (SOARES; LOMBARDI, 2008). São nestes espaços – mas não só – que, normalmente, os cursos de licenciatura em pedagogia mantêm como sua função principal a graduação de professores que estejam alinhados à lógica de mercado; isto porque a visão dos pedagogos como “cuidadores de criança” está sendo reforçada por diferentes grades curricular que, pelo menos na maioria das faculdades privadas, não estão comprometidas com a formação de professores com a capacidade de torná-los intelectuais, mas, sobretudo, como tutores, presos dentro metodologias pedagógicas assistencialistas (DREWINSKI; SILVA; PEDRO, 2011).

No terceiro capítulo, ainda em construção inicial, procuraremos analisar a precarização do trabalho docente no município de Santarém/PA. A partir da análise das condições de trabalho dos professores efetivos e temporários da rede pública de ensino infantil, das leis que regem o trabalho dos docentes, além dos contratos e dos relatos feitos através das entrevistas realizadas com esses sujeitos, temos como intenção observar os efeitos que as políticas neoliberais impõem ao contexto do ensino da Educação Infantil do município.

O uso da história oral **como** fonte metodológica de pesquisa está inserido na perspectiva de que as fontes escritas, por vezes, não conseguem dar vozes aos sujeitos históricos que foram sistematicamente excluídos dos documentos. Como diz Marieta Ferreira: “o ponto central que unifica as preocupações daqueles que se dedicam ao estudo das elites e dos que se voltam para o estudo dos excluídos é garantir o máximo de veracidade e objetividade aos depoimentos orais produzidos” (FERREIRA, 2002, p. 327). Os depoimentos nos ajudarão a constituir não só a percepção dos professores que estão no cerne da precarização do trabalho na Educação Infantil, mas como instrumento de “construção de identidade e de transformação social” (FERREIRA, 2002, p. 327).

Durante muito tempo as fontes orais foram vistas com certa desconfiança pela historiografia tradicional devida à sua “pouca” credibilidade. Acontece que, no decorrer do uso de novas fontes na pesquisa histórica, o testemunho oral ganhou um espaço já consolidado na academia. Como bem destaca Alessandro Portelli, a importância das fontes orais não está propriamente na perfeita descrição do relato como se fosse, de fato, um “acontecimento”, mas a preferência está situada, justamente, “em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Por isso, não há ‘falsas’ fontes orais”. Como

ressalta o autor, a “história oral consiste no fato de que afirmativas ‘erradas’ são ainda psicologicamente ‘corretas’, e que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis” (PORTELLI, 1997, p. 32).

Para além de analisarmos somente a precarização do trabalho dos professores da Educação Infantil através das entrevistas que realizamos com os professores, temos a intenção de observar os possíveis efeitos mais diversos que as políticas neoliberais causaram, como o sentimento dos profissionais em relação à docência, o estresse do ambiente escolar, bem como o desgaste psicológico que a rotina pode causar.

Embora esta pesquisa esteja inserida no campo das políticas educacionais, o instrumento de análise que usamos, a história oral, encontra-se imerso no campo da história do tempo presente, uma vertente dos estudos históricos já estabelecida na historiografia contemporânea, que surge pela necessidade de o pesquisador estar inserido nas questões do tempo presente. Conforme descreve Marieta Morais, “a demanda social pelo estudo na história recente tem levado a comunidade dos historiadores a rever suas posições” (FERREIRA, 2000, p. 122). Posições que colocaram os historiadores na posição de analisarem, a partir dos instrumentos metodológicos já utilizados nas investigações do passado, os eventos sociais do presente; assim, a história do tempo presente “constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação social pelos indivíduos de uma mesma formação social” (FERREIRA, 2000, p. 122). Daí a necessidade do uso da história oral para chegar a estes objetivos.

Portanto, a pesquisa, que traz como tema A precarização do trabalho docente na Educação Infantil, está vinculada a linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará, busca contribuir para o entendimento e reflexão acerca do processo de precarização dos docente do município de Santarém/PA, trazendo a sua relevância para um debate e discussões em espaços acadêmicos e no âmbito da sociedade.

1 NEOLIBERALISMO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Esse capítulo tem como objetivo analisar a precarização do trabalho docente diante das políticas neoliberais. No primeiro tópico, daremos ênfase nas questões mais teóricas sobre os aspectos do neoliberalismo, enfatizando como esta fase de expansão do capitalismo estruturou no ciclo de expansão do capital o monopólio das grandes indústrias, a precarização do Estado, e, sobretudo, o desemprego crônico que compõe o novo cenário das relações econômicas no mundo. No segundo tópico, iremos trazer, ainda de forma teórica, a precarização do trabalho no ensino infantil. A partir do sistema educacional construído nas legislações nacionais sob a ótica neoliberal, observaremos como esse cenário de desvalorização da Educação Infantil afeta a vida dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino.

1.1 O neoliberalismo e a precarização do trabalho

Quando falamos em precarização do trabalho no mundo contemporâneo, não há como dissociar esse grave problema de nossos dias da dimensão filosófica e política que fundamentou todo um conjunto de reformas que foram, pouco a pouco, transformando as relações de trabalho nas esferas públicas e privadas. Essa dimensão é o chamado neoliberalismo. Ainda que nossa intenção neste capítulo não seja enfrentar todo o conjunto interpretativo sobre esse tema do qual tanto já escreveu e que tantos debates já suscitou, consideramos importante apresentar, em linhas gerais, alguns aspectos históricos, assim como delimitar a compreensão que temos neste estudo sobre o que é “neoliberalismo” e, conseqüentemente, estabelecer uma delimitação sobre o termo “precarização” que é tão central nesta dissertação.

De saída, insistimos que não temos o objetivo de estabelecer um painel abrangente sobre essas duas terminologias sociológicas, exatamente porque como a produção acadêmica sobre esse assunto é imensa, dar conta de toda a produção neste capítulo seria impossível e contraproducente, considerando que nosso esforço vai no sentido de fechar um quadrante terminológico com amparo nos principais autores que tratam desse tema em perspectiva histórica e sociológica.

Em termos históricos, autores como Gérard Duménil e Dominique Lévy (2007), alertam que o neoliberalismo, por sua complexidade, não permite o estabelecimento de uma linearidade capaz de apontar uma origem propriamente dita. Para Duménil e Lévy (2007), afora todo o ideário liberal que havia sido golpeado pela crise de 1929, mas que sobrevivera

nos altos círculos econômicos muito incomodados pelo protagonismo do Estado em questões sociais e econômicas – tão característica dos pactos keynesiano ou social-democrata, levado a efeito no período entre guerras mundiais e os anos 1970 – um acontecimento em especial representou um marco para as políticas neoliberais que atingiram o mundo todo nos anos 1980 e décadas seguintes, chegando até os nossos dias: a decisão da Reserva Federal dos EUA, em 1979, de aumentar as taxas de juros até onde fosse necessário para controlar a inflação, mantendo-a nas taxas mais baixas possíveis. A essa decisão política os autores chamam de “golpe de 1979” (DUMÉNIL; LÉVY, 2007. p. 2).

Embora os elementos econômicos envolvidos nesse ato sejam bem complexos, podemos, em linhas bem gerais, dizer que essa decisão interessava à classe rentista que desde a da Grande Depressão e da II Guerra Mundial viam perdendo o poder e renda devido ao controle do Estado em questões econômicas, com seus quadros de servidores de carreira, que dificultavam as barganhas típicas dos rentistas, mas, sobretudo pela persistência de empresas do tipo “economia mista” (setor privado e investimento público) nos países periféricos, que dificultava a extração de lucros e dividendos como acontecia em um capitalismo mais autônomo, tal como no modelo anterior ao *crash* da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929.

Como diz os autores: “O Estado estava fortemente envolvido na gestão econômica; em vários casos, a propriedade de setores inteiros da economia era transferida ao Estado. Os EUA atravessaram tais transformações, mas numa medida consideravelmente inferior à Europa ou ao Japão”. (DUMÉNIL; LÉVY, 2007. p. 3). Além disso, a crise estrutural dos anos 1970, marcada pelos quadros inflacionários atingia fortemente a renda e a riqueza das altas classes capitalistas. Duménil e Lévy (2007, p. 3) assim explicam:

Isso se pode compreender facilmente numa situação em que as taxas de juros reais eram praticamente iguais a zero ou negativas, os lucros e dividendos eram baixos, e o mercado da bolsa estava deprimido. Entre a Segunda Guerra Mundial e o começo dos anos 1970, o 1% mais rico das famílias dos EUA tinha mais de 30% da riqueza total do país; durante a primeira metade dos anos 1970, essa percentagem tinha caído para 22% (DUMÉNIL; LEVY, 2007, p. 3).

Portanto, o neoliberalismo foi uma resposta muito bem articulada pelas classes capitalistas interessadas em colocar o sistema econômico do mundo a serviço de seus interesses e como forma de recuperar os privilégios perdidos na primeira metade do século XX pela catástrofe financeira da Grande Depressão e pelos impactos da Segunda Guerra Mundial. Em palavras mais claras, trata-se de um golpe muito eficaz em seus resultados pelo reestabelecimento de privilégios, como não deixa dúvidas a sentença de Duménil e Lévy

(2007, p. 3): “o neoliberalismo foi um golpe político cujo objetivo era a restauração desses privilégios. A esse respeito, foi um grande sucesso”.

Embora as ações efetivas estejam fixadas na década de 1970, as ideias que deram sustentação ao neoliberalismo, como já afirmamos, vinham sendo objeto de forte debate nos círculos econômicos que representavam os interesses das classes capitalistas descontentes com a situação econômica e os rumos dados à economia pelos países centrais e pelos países periféricos nos quais o papel do Estado nas esferas econômicas e no setor produtivo, embora nem sempre determinante, era muito presente. Daniel Pereira Andrade (2019) destaca o famoso Colóquio Walter Lippmann de 1938 e também a primeira reunião da Sociedade de Mont Pèlerin, em 1947, espaços que, segundo o autor, foram mais voltados ao debate do que à formulação imediata de consensos. Em termos gerais, lá estavam as tendências como os “ordoliberais” de Freiburg, as da “Escola Austríaca” e da “Escola de Chicago”, além do pensamento oriundo da London School of Economics e da Manchester School.

O pensamento neoliberal começou a ser consolidado como doutrina econômica nesses espaços de intensos debates em que se discutia uma reformulação completa do liberalismo clássico para um novo modelo de economia baseada na autonomia de mercado, tendo como principal saída, a “desburocratização” do setor público. Basta lembrarmos que os livros que se encontram no pedestal desse movimento foram lançados no período anterior às reformas políticas instauradas, no decorrer da década de 1980 por Ronald Reagan e Margareth Thatcher, a exemplo de “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, livro que foi lançado 1944 e apresentou como tese central a ideia de que o “planejamento econômico leva à ditadura” (ONOFRE, 2018, p. 86).

Segundo Gabriel Onofre, o objetivo de Hayek era alertar a esquerda britânica acerca dos perigos de reintroduzirem o socialismo ou fascismo como modelo de controle político e econômico altamente centralizado. O problema, segundo Hayek, é que qualquer forma de intervenção no fluxo de mercado poderia acelerar a produção de Estados autoritários, sobretudo quando determinados grupos tinham a plena posse do poder público, colocando em risco iminente os direitos à liberdade individual e à liberdade econômica (ONOFRE, 2018, p. 86). A superação do caminho da servidão, portanto, aconteceria caso houvesse uma organização social consolidada na competição, no livre comércio, na livre iniciativa e na proteção da propriedade privada (ONOFRE, 2018, p. 86).

O livre comércio, jargão muito utilizado pelos “bons samaritanos” do neoliberalismo, vai ser mais bem detalhado no livro “Arrogância Fatal”, no qual Hayek realiza críticas ao socialismo como modelo de organização que impede a verdadeira liberdade humana, que

pode ser novamente apropriada através da economia descentralizada. Para ele, o fato de o mercado competitivo não ser controlado por nenhum poder social e político representaria uma ferramenta que redistribuiria o capital conforme o “esforço individual” de cada trabalhador. (HAYEK, 1995, p. 161). Isso não significa, ainda segundo a interpretação do autor, que todo o esforço do sujeito de se tornar cada vez mais produtivo no mundo do trabalho deve o levar, necessariamente, ao sucesso econômico (HAYEK, 1995, p. 161). Essa condição ao “sucesso individual”, de que o sujeito precisa necessariamente ser empreendedor de seus próprios caminhos, na realidade, não passa de mais uma fábula do discurso neoliberal, já que é impossível tecer regras dentro de um modelo comercial que não é, sequer, regulamentado por prescrições racionalmente conhecidas.

Significa dizer, como aponta muitos de seus críticos, que Hayek estava consciente de que a desigualdade é uma condição ontológica à *crise estrutural do capital*, pois, pelo simples motivo de não existir nenhuma ferramenta que controle o pleno do fluxo do mercado, toda condição humana estaria submetida a uma disputa pela sobrevivência dentro de uma idealização “mística” da ordem econômica “natural”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 197). Místico porque a própria existência da concorrência gerada pelo capital estaria, na mentalidade neoliberal, em posição ontológica a toda estrutura do ser social. Portanto, a “anarquia do mercado”, como Mészáros se refere a essa ideia de Hayek e que depois foi enraizada na “Escola Austríaca”, é uma tentativa de justificar a *irracional eternização do capital* ou do *metabolismo social do capital*¹ como um movimento *trans-histórico*, ou seja, como “a relativa continuidade de sua reprodução bem-sucedida pelos séculos afora” (MÉSZÁROS, 2011, p. 190). Como Mészáros explica:

A lógica suicida invertida com que Hayek justifica o capital absolutamente não conhece limites. Segundo ela, o capital é a origem do trabalho (não o contrário),

¹ Karl Marx, no livro *O Capital*, apresenta que o homem dependia de duas relações ontológicas que sintetizavam o seu ser social: o trabalho e a natureza. A necessidade do homem de sobreviver condicionava seu metabolismo (no sentido literalmente orgânico) a transformar a matéria presente na natureza através do trabalho (MARX, 2011). Até aí, a humanidade não estava atrelada a nenhuma imposição do capital que sequer existia. O grande problema aconteceu na chamada *acumulação primitiva*, quando se completou a separação entre os produtores (homem) e seus meios de produção (trabalho) (SILVA, 2018, p. 172). Assim, o capital, que ainda não havia sido integrado como um *modo de produção*, e ocupava a “simples” função de sintetizar essa separação, pois não era uma condição que existia globalmente, já exercia um “comando sobre o trabalho” (MÉSZÁROS, 2011, p. 710). Isso justificaria o porquê de o capital ter se adaptado tão bem ao mercado e ao capitalismo, já que é na relação entre compra e venda promovida nas relações sociais, quando a mercadoria passou a representar a força do trabalho, que ele começou a fazer parte de uma lógica intrínseca dentro da *acumulação primitiva* (SILVA, 2018, p. 172). A partir daí o capital estava tão consolidado na raiz desse sistema que passou a ser tratado como uma condição natural da humanidade. Dessa forma, o *metabolismo social do capital* representa a substituição dessa relação ontológica do ser social formado pelo trabalho e natureza para o estabelecimento do tripé do capital, trabalho e Estado (MÉSZÁROS, 2011, p. 16).

merecendo portanto a veneração intelectual sem fronteiras e a maior aprovação moral. Nas palavras de Hayek: “Quando perguntamos o que os homens devem às práticas morais dos chamados capitalistas, a resposta é: suas próprias vidas”. Não obstante, os ingratos trabalhadores criados e mantidos vivos pelos generosos sujeitos chamados de capitalistas não hesitam em morder a mão que os alimenta, em vez de “se submeterem à disciplina impessoal” necessária para o bom funcionamento do melhor dos mundos, a “ordem econômica ampliada” do capital... Pois, “embora essa gente talvez *se sinta* [o grifo é de Hayek] explorada e os políticos possam brincar com esses sentimentos para ganhar poder, grande parte do proletariado ocidental e grande parte dos milhões no mundo em desenvolvimento devem sua existência às oportunidades que os países avançados criaram para eles”. Sua ingratidão também traz consigo a mais lamentável e autodestrutiva irracionalidade porque, como consequência, “o capital às vezes é impedido de fornecer tudo o que poderia para os que desejam aproveitar-se dele, porque os monopólios de grupos de trabalhadores organizados, ‘sindicatos’ que criam uma escassez artificial de seu tipo de trabalho, não permitem que outros façam, por salário mais baixo, o trabalho que recusam” (MÉSZÁROS, 2011, p. 191).

Nesse sentido, mesmo que seja necessário reforçar as “dimensões mais destrutivas do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 196), como a degradação progressiva do trabalho, a submissão ao “livre comércio”, descrito por Hayek, parece conceder a tão almejada liberdade humana a somente àqueles que conseguiram adaptar-se às regras de mercado e de competição, isto é, uma pequena parcela da população pode chegar a ter uma verdadeira “emancipação” social e econômica. Assim sendo, a esmagadora maioria que sente o peso das desigualdades, deve aceitar sua condição periférica de estar à margem, pelo menos na doutrina neoliberal, do “místico” fluxo do capital. O que nos impressiona, conforme a pontualíssima crítica de Mézáros, é que este modelo econômico e social proposto por Hayek está profundamente baseado numa dedução de *definições circulares*, as quais não apresentam os elementos causais que expliquem o insondável “mistério da ordem econômica ampliada” (2011, p. 192).

O senhor Friedrich Hayek, introduzindo suas ideias que não podem ser explicadas por uma cadeia de causa e efeito (MÉSZÁROS, 2011, p. 192), em conjunto com outros anfitriões do neoliberalismo, como Milton Friedman e Ludwig von Mises, influenciou fortemente o debate acadêmico nos países norte-americanos e britânicos na década de 1960 e 1970. É evidente que esse discurso incoerente e vazio na sua consistência filosófica e econômica, mas chamativo para a classe dominante, tornou-se uma prática política. Com o problema crônico de estagflação causado pelo keynesianismo, o neoliberalismo, como sistema que desestabiliza o domínio do setor público na economia, passou a ser implementado, a partir de 1979, pela baronesa britânica Margareth Thatcher (HARVEY, 2008).

A *dama de ferro*, assim ficou conhecida a Margareth Thatcher, ex-primeira ministra da Grã-Bretanha, começou a instaurar o projeto neoliberal como solução ao desgaste do Estado socialdemocrata no Reino Unido que foi estabelecido depois da Segunda Guerra Mundial

(HARVEY, 2008). O jeito mais fácil encontrado pela baronesa para desbancar o domínio do planejamento econômico, baseado no modelo keynesiano, foi atacar o poder sindical, dismantelar qualquer forma de solidariedade social que prejudicasse a economia flexiva, promover a privatização em massa de empresas públicas, diminuir os impostos e estimular a iniciativa de empreendedores através da abertura comercial com outros países, como o Japão (HARVEY, 2008). Perry Anderson vai dizer que esse pacote de medidas “é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países do capitalismo avançado” (ANDERSON, 1995, p. 11).

“A economia é o método, mas o objetivo é transformar o espírito” (HARVEY, 2008), essa fala de Thatcher demonstra o implacável ataque ideológico que ela promoveu contra qualquer política centralizada no coletivo social. A privatização de parte significativa do maquinário estatal para abrir as fronteiras do comércio ao empreendimento, representa o clássico discurso neoliberal de conceder ao indivíduo a responsabilidade do seu sucesso e de seu fracasso. Para além das complexas mudanças das macroestruturas, a narrativa política do movimento thatcherista expressou uma tentativa de mobilizar as crenças, os medos e as fantasias da população no intuito de utilizá-las para sustentar e promover determinadas configurações das relações de poder (HARVEY, 2018, p. 111).

Esta perspectiva política e doutrinária foi tomada com otimismo nos países norte-americanos, principalmente com a eleição de um adepto das ideias neoliberais: o senhor Ronald Reagan, nos anos de 1980. Pela importância dos EUA no cenário internacional, a chegada Reagan à Casa Branca foi crucial para a continuidade do projeto neoliberal nas principais potências mundiais da época, pois o presidente norte-americano, alinhado às ideias de Thatcher, promoveu uma severa desregularização do sistema público, com cortes nos impostos e ataques a sindicatos, poderes políticos e acadêmicos (HARVEY, 2008, p. 28-29). Essas mudanças, que se estenderam até o início da década de 1990, consolidaram uma dramática situação na condição do trabalho que levou à queda do salário mínimo federal em 30%. Nesse sentido, “iniciou-se (...) com vigor, o longo declínio dos níveis dos salários reais” (HARVEY, 2008, p. 29).

A abertura comercial da Grã-Bretanha e norte-americana permitiu uma maior integração econômica dos países orientais ao capitalismo financeiro. O petróleo do oriente médio, por exemplo, começou a participar do capital internacional através das suas relações nem sempre amigáveis com os Estados Unidos. Sendo assim, os petrodólares foram oferecidos aos acionistas e investidores que participavam da bolsa de Nova York, com risco

de cair numa guerra contra o exército do Tio Sam ainda maior do que a eventual guerra do Vietnã caso os países orientais negassem os acordos econômicos (HARVEY, 2008).

O resultado é que, no intervalo entre 1975 a 1990, a redução brusca dos impostos corporativos colocou a faixa mais alta de alíquota de 70% para 28%, sendo considerada “a maior redução de impostos da história” (HARVEY, 2008, p. 30). No novo paraíso fiscal reformulado pelo neoliberalismo, a *acumulação do capital*, novamente, passou a se concentrar nas mãos dos grandes empresários que, exercendo seus monopólios por meio das multinacionais, conseguiram expandir suas produções sem se restringirem às nações. É nesse ponto, conforme afirma David Harvey, que “teve início assim a abissal mudança para uma desigualdade social cada vez maior e a restauração do poder econômico da classe alta” (HARVEY, 2008, p. 30).

A partir deste breve contexto, devemos ter em mente que pela dimensão de campos que o neoliberalismo atua, o consenso terminológico é quase inexistente no campo histórico e sociológico. O professor Andrade (2019), chama atenção para a amplitude e imprecisão do termo neoliberalismo da forma como vem sendo utilizado em muitos estudos, destacando o problema da ambiguidade de propostas nas quais o termo é utilizado genericamente. Assim, pergunta o autor: “Afim, se o neoliberalismo está em toda parte, o que o define? Quais são seus traços distintos? Ainda seria possível ou mesmo útil defini-lo para o estudo dos fenômenos sociais?”. A questão central colocada em evidência pelo autor em seu artigo é a falta de cuidado com que o termo é inserido em textos acadêmicos, tanto naqueles que os toma como elemento central de análise quanto nos que o mencionam de passagem, isto porque seu uso aparece articulado a contextos bastante específicos como também na cobertura analítica de contextos amplos, incluindo-se aí uma “variedade imensa de fenômenos como reformas de política econômica, modelos de desenvolvimento, ideologias e paradigmas acadêmicos” (ANDRADE, 2019. p. 212-213).

Existem autores que se preocupam com a doutrina neoliberal como movimento que tenta transformar a subjetividade humana, por isso a dimensão das microestruturas é fundamental para delimitar a condição do indivíduo dentro deste vastíssimo modelo econômico. Como representante dos clássicos pós-modernistas, Michel Foucault vai observar, através da governamentalidade, que o neoliberalismo, para além das estruturas de Estado e de mercado, tem a função de controlar a conduta dos sujeitos por meio da disciplinarização da vida social. O uso de discursos típicos do capitalismo financeiro foi reforçado a tal ponto que estabeleceu, na mentalidade da população, que a racionalidade seria uma espécie de princípio de análise a qualquer outra área da vida social (FOUCAULT, 2008).

Entretanto, há, ainda segundo Andrade (2009), uma “posição dominante” nas interpretações que veem o neoliberalismo não simplesmente como o desmonte do Estado, mas, sim, como uma forma diferente de protagonismo do Estado, que “sofre variações” de acordo com os momentos históricos específicos. Diante da abrangente bibliografia sobre o neoliberalismo e das muitas formas de definição que encontramos, neste estudo seguiremos o entendimento complementar de Gérard Duménil e Dominique Lévy (2007) e David Harvey (2008). Duménil e Lévy, assim definem o neoliberalismo:

O neoliberalismo é uma nova fase do capitalismo, que se impôs a partir do começo dos anos 1980. Considerando seus traços mais gerais nos países do Centro, como nos Estados Unidos e na Europa, destacam-se três características: uma dinâmica mais favorável da mudança tecnológica e da rentabilidade, a criação de rendas a favor das classes mais abastadas, e a redução da taxa de acumulação. O imperialismo na era neoliberal pode se caracterizar pela hegemonia dos Estados Unidos, que drenam fluxos enormes de renda do resto do mundo. Mas esse domínio é solapado pelos desequilíbrios externos crescentes do país, a expressão de uma onda extraordinária de consumo por parte das famílias (DUMÉNIL E LÉVY, 2007. p. 3).

Já o pesquisador marxista norte-americano David Harvey nos apresenta a seguinte conceituação:

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas (...) a neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação do capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo) na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim. Os dados sugerem, além disso, que, quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis. Isso de modo algum nega o poder que têm as ideias de agir como força de mudança histórico-geográfica. Mas de fato indica uma tensão criativa entre o poder das ideias neoliberais e as práticas reais de neoliberalização que têm transformado nas três últimas décadas o funcionamento do capitalismo global (HARVEY, 2008. p. 27-29).

Em outras palavras, observaremos o “*processo de reestruturação produtiva do capital a base material do projeto ideopolítico neoliberal*, a estrutura sob a qual se erige o *ideário* e a *pragmática neoliberal*” ANTUNES, 2009, p. 60. Grifos do autor). Ricardo Antunes vai apontar que o novo controle mundial estabelecido pelo capitalismo financeiro, potencializado no maquinário tecnológico-científico-informacional, tornou “invisível” a dominação das grandes corporações a “nova classe proletária”, por meio de serviços ofertados virtualmente, que começaram a submeter os trabalhadores a toda sorte de contratos flexíveis, ampliando a

informalidade e a precarização do trabalho (ANTUNES, 2018, p. 43). Esse novo ritmo de trabalho, que consolidou o “curto prazo” como impositor de processos ágeis de produção, só funciona quando os trabalhadores, conforme Graça Drunk, “se submetem a quaisquer condições para atender ao novo ritmo e às rápidas mudanças” (DRUCK, 2011, p. 42).

István Mészáros afirma que, a partir da década de 1970, as estratégias de desenvolvimento do capitalismo imperialista vindo dos países norte-americanos e impostas aos países latino-americanos, foi uma “total bancarrota” que agravou o estado de crise do capital (MÉSZÁROS, 2003, p. 26). Podemos ver esse estado de completa desolação econômica em países que simpatizavam com os Estados Unidos, como no Chile à época do ditador Augusto Pinochet, no Brasil – com alguns traços já visíveis no período da ditadura militar – e na Argentina na década de 1990². Inclusive, numa entrevista que Hayek concedeu ao jornal do regime ditatorial chileno, o defensor incondicional da “liberdade humana” afirmou que “prefere um ditador liberal a um governo democrático a que falte liberalismo” (HAYEK, 1981, apud LOUÇA, 2020). Nenhuma novidade, podemos assim dizer, já que até seu próprio colega de trabalho, o senhor Ludwig von Mises, no clássico livro *Liberalismo segundo a tradição*, destacou o “belíssimo trabalho” do fascismo pelo seu “estupendo combate” ao comunismo (MISES, 1987, p. 53)

Com a consolidação do neoliberalismo no Brasil, nos anos de 1990, a *reestruturação produtiva do capital* fez com que as empresas adotassem novas formas de “organização social do trabalho”. Isto porque, de um lado, os novos padrões produtivos impostos pelas empresas transnacionais ofereceram o Toyotismo e outras formas flexíveis de acumulação como condição aos países periféricos de adaptarem-se ao capitalismo. A vantagem do Toyotismo como modelo de produção e exploração é que o tempo de fabricação é reduzido drasticamente devido à logística de terceirizar parte da mercadoria, reduzindo o custo de produção e mão de obra (ANTUNES, 2000, p. 42). Foi seguindo esse modelo, aliás, que muitas empresas brasileiras tiveram que enfrentar intensos conflitos contra o movimento sindicalista que se levantou contra a terceirização desenfreada nos processos produtivos (ANTUNES, 2018, p. 172).

Mas, na realidade, o capitalismo brasileiro já havia passado por uma longa e gradual precarização do trabalho, agravado ainda mais com a chegada da ditadura militar em 1964. Ricardo Antunes explica que, durante os anos de 1950 a 1970, a estrutura produtiva era dividida entre a produção de bens de consumo duráveis (automóveis eletrodomésticos etc.),

² Sobre o neoliberalismo no Chile e na Argentina, ver FISCHER, 2009; e ver SAAD-FILHO, 2005.

que era controlado pela classe dominante dos grandes empresários e uma parte significativa da classe média, e a produção de exportação tanto de produtos primários quanto de produtos industrializados de consumo (ANTUNES, 2009, p. 232). Esse capitalismo industrial, anterior ao neoliberal, aterrorizava a classe trabalhadora com um processo de “superexploração do trabalho, dado pela articulação de baixos salários, uma jornada de trabalho prolongada e de fortíssima intensidade, dentro de um padrão industrial significativo para um país subordinado” (ANTUNES, 2009, p. 232). Já nos anos 1980, Ricardo Antunes diz que:

Esse processo começou a sofrer as primeiras mudanças. Embora em seus traços básicos o padrão de acumulação e seu “modelo econômico” permanecessem o mesmo, foi possível presenciar algumas mutações organizacionais e tecnológicas no interior do processo produtivo e de serviços, ainda que evidentemente num ritmo muito mais lento do que aquele experimentado pelos países centrais. Isso porque, até então, o país ainda estava relativamente distante do processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal, em curso acentuado nos países capitalistas centrais (ANTUNES, 2009, p. 232).

Nos anos 1990, com a chegada dos governos de Fernando Collor e, principalmente, de Fernando Henrique Cardoso, o desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil foi tomado abertamente como programa de governo, mesmo sem utilizar abertamente o termo neoliberalismo nos discursos e documentos oficiais. Começamos por Collor. Como muitos pesquisadores já apontaram, esse governo tinha como pauta política e econômica a integração dos padrões de produção brasileira com a “modernidade capitalista” que estava inserida num novo processo de *acumulação flexível do capital* (ANTUNES, 2005, p. 9)³. A estratégia foi de estancar o processo inflacionário através da promoção de uma violenta recessão, o enxugamento da liquidez, a redução do déficit público e, por fim, a degradação do trabalho com a privatização do Estado (ANTUNES, 2005, p. 15).

Com a introdução do Toyotismo e do capital estrangeiro no setor industrial brasileiro, o governo de Collor passou a adotar o projeto neoliberal através de ajustes fiscais ordenados por órgãos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (FRANÇA, 2019, p. 12). O que aconteceu, daí em diante, foi uma adaptação das empresas brasileiras aos novos “padrões de gerenciamento e de produção, bem como a adoção de mecanismos de inovação tecnológica voltados ao aumento da produção, da qualidade dos produtos e do aumento da lucratividade” (FRANÇA, 2019, p. 12). Um claro processo de

³ *Acumulação flexível de capital*, como apresenta David Harvey, é um novo momento do capitalismo que flexibilizou “os processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo” (HARVEY, 2008, p. 140). Contra o modelo do fordismo, as novas técnicas de produção visavam intensificar a “inovação comercial, tecnológica e organizacional”, enquanto paralelamente promoveu um padrão de desenvolvimento desigual (HARVEY, 2008, p. 140).

terceirização da produção emergiu a todo favor tanto pela transferência de políticas e tecnologias que visavam aumentar a qualidade da gestão operacional para atingir o topo da produtividade quanto na estrutural redução de custos, empregos e trabalhos (FRANÇA, 2019, p. 12). Essa política é representada através do Plano Collor 1 e 2, quando houve a primeira tentativa do ex-presidente de entregar docilmente a economia nacional ao capital estrangeiro que, revestido de tecnologia e soberania *intramonopólica*, chegou ao parque produtivo destruindo o pequeno e médio capital (ANTUNES, 2005, p. 12).

Diante desse cenário de completo desastre econômico, o sindicalismo brasileiro, que ainda representava a principal organização de trabalhadores contra as políticas neoliberais de “precarização do trabalho e de ofensiva do capital da produção” (ALVES, 2009, p. 190), encontrou forças nas ações coletivas e promoveu, em resposta à crise inflacionária, diversas greves no decorrer da década de 1990. Segundo Giovanni Alves, nesse período, houve um número aproximado de 500 greves entre anos de 1989 a 1992, sendo que, curiosamente, no ano de 1992, aconteceu uma queda drástica na realização de greves, resultando em somente 60 movimentos de protestos (ALVES, 2009, p. 191). Isso se justifica porque, dado o ambiente econômico da *acumulação flexível de capital*, a própria morfologia das greves havia se alterado. Se antes as reivindicações estavam centralizadas na criação de novos direitos trabalhistas, com a chegada de Collor no poder político, os grevistas, que assumiram até então a categoria dos assalariados, restringiram suas pautas no combate à exploração empresarial. Nesse caso, muito mais defensivos, eles queriam apenas defender os direitos que já eram constitucionalmente garantidos (ALVES, 2009, p. 192).

O resultado disso, segundo apresenta Ricardo Antunes, é que, no decorrer das mutações nos processos de produção e na reestruturação das empresas que ampliaram a precarização e a intensificação acentuada da força de trabalho, aconteceu uma avassaladora dissolução da “desproletarização de importantes contingentes operários” (ANTUNES, 2009, p. 235). Em 1987 no ABC Paulista, por exemplo, existiam 200.000 metalúrgicos que participavam ativamente das greves, enquanto que, no ano de 1998, o número diminuiu para menos de 120.000 (ANTUNES, 2009, p. 235).

Enquanto a visão do movimento sindical ficou ofuscada, o Plano Collor 2 foi uma tentativa de resolver problemas da crise do capital no Brasil que se ampliaram ainda mais. O remédio para reverter a situação de idas e vindas da inflação, por incrível que pareça, foi buscado no congelamento de preços e salários. A segunda solução, e nesse caso seria para diminuir o intenso barulho feito pelos sindicalistas, foi de armar uma aliança com a

Conferência Geral dos Trabalhadores (CGT) e com a Força Sindical de Medeiros, ambos os grupos apoiavam o governo em todas as suas dimensões políticas (ANTUNES, 2009, p. 14).

O projeto inicial do neoliberalismo no Brasil planejado por Collor ganhou impulso nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre os anos 1995 a 2003. O legado deixado por Itamar Franco, que assumiu o poder depois do impeachment de Collor em 1992, dava como principal trunfo a FHC as metas inseridas no Plano Real de reduzir à estagflação. Cardoso, assim como Collor, utilizou-se de políticas que abririam ainda mais o país ao capital estrangeiro, tendo como principal bandeira a dita desburocratização do Estado por meio de uma reforma fiscal e administrativa, além da necessidade da estabilização da moeda (OLIVEIRA, 2011, p. 138). FHC, sendo um genuíno representante da burguesia da década de 1990, tentou fazer com que essa classe, historicamente pouco inclinada a pensar de modo progressista, se deixasse guiar por uma proposta amparada em certa racionalidade, isto é, seguindo estritamente o receituário programático importado das agências internacionais (ANTUNES, 2005, p. 37).

Ricardo Antunes descreve que, quanto mais a estrutura interna no país se esfarelava no processo de crise, mais a política de FHC se tornava “dependente do cassino financeiro internacional” (ANTUNES, 2005, p. 38). O desejo do ex-presidente de servir *os de fora* e rejeitar *os de baixo*, numa expressão feita por Florestan Fernandes, representa a gravíssima situação da precarização do trabalho na década de 1990: o acelerado desemprego que chegava a 20% na região paulista, a obstrução de direitos trabalhistas causadas pelo desmonte da previdência dos assalariados. Portanto, a *flexibilização produtiva*, engrenada pelo ideário neoliberal, foi fortalecida numa disparatada desregularização do trabalho (ANTUNES, 2005, p. 38).

As mudanças completamente radicais aconteceram num período de tempo tão curto no governo FHC que, para a revista *The Economist*, essa transformação no campo econômico e social brasileiro de então poderia ser comparada a era de Margareth Thatcher, dizendo que “FHC realizou em quatro anos quase o mesmo que a *dama de ferro* levou doze para fazer” (ANTUNES, 2005, p. 39). Ricardo Antunes ainda acrescenta: “e, para o tucanato, prestar um serviço desta envergadura bem que merecia uma recompensa. Somou-se a necessidade objetiva do capital com a vaidade subjetiva do tucanato” (ANTUNES, 2005, p. 39)

E, novamente, a classe sindical uniu-se ao projeto neoliberal graças aos acordos de aliança que o Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e a Força Sindical fizeram com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). O mais curioso, contudo, foi a participação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) no projeto da reforma previdenciária

em 1998, na contramão de toda discussão mundial sobre a redução da jornada e do tempo de trabalho, os líderes da CUT atuaram como “parceiros do capital”. Apoiando uma reforma trabalhista que substituiu a lógica do tempo de trabalho pelo tempo de contribuição, a CUT ajudou na exclusão de 20 milhões de trabalhadores que estavam na labuta de suas profissões (ANTUNES, 2005, p. 49). Como ressalta Ricardo Antunes:

Por isso, o que os trabalhadores esperavam da CUT era que ela se contrapusesse a esta reforma que, entre tantos pontos negativos, prolonga o tempo de trabalho, acarretando maior desemprego. E isso feito por um governo que se diz preocupado com o desemprego. Aliás, o mesmo governo que adora dizer que não é neoliberal, mas implementa restaurações que são neoliberais. Como Felipe Conzáles, Menem, Fujimori e o ontem tão admirado Salinas, que agora caiu em descrédito. A CUT deveria, primeiro, mobilizar os trabalhadores, como fizeram os sindicatos franceses, mostrar a sua força, e não desmobilizá-los, deixando-os sem saber o que fazer. E agora não adianta criticar a Força Sindical, porque, na cabeça dos trabalhadores, as coisas estão muito parecidas (ANTUNES, 2005, p. 50).

À primeira vista, pode parecer que esta questão não está relacionada à precarização do trabalho, mas foi justamente essa posição da classe proletária, que se colocava historicamente contra os grupos dominantes nos muitos conflitos de resistência no campo dos direitos trabalhistas, que permitiu o avanço mais ou menos tranquilo dos reformistas sobre os interesses dos trabalhadores. O afrouxamento do movimento sindical brasileiro, na década de 1990, diante do ideário neoliberal acabou por permitir a reafirmação dos interesses patronais. Em vez de “aliarem-se às ideias neoliberais”, os movimentos sociais deveriam se preocupar em estimular no coletivo uma posição radical “*contra as formas de (des)sociabilização do mundo das mercadorias, a luta imediata pela redução da jornada ou do tempo de trabalho*” (ANTUNES, 2005, p. 52. Grifos do Autor). Como Mészáros diz:

A circunstância de a brutal longevidade da fase neoliberal ser racionalizada ideologicamente por alguns teóricos trabalhistas como o “longo ciclo recessivo” do desenvolvimento normal do capitalismo, a ser seguido por um outro “longo ciclo de expansão”, acentua apenas a incapacidade do “pensamento estratégico” reformista de entender a natureza das atuais tendências de desenvolvimento. Tanto mais que a selvageria do neoliberalismo continua a avançar sem as contestações de uma esquerda acomodada, e já começam a nos faltar os anos necessários até mesmo para a realização da caprichosa noção do próximo “longo ciclo de expansão”, como teorizam os apologistas do capital na esquerda (MÉSZÁROS, 2003, p. 126).

O discurso neoliberal era muito articulado na tarefa de cooptação dos coletivos que deveriam defender os interesses da classe trabalhista, usando um fantasma criado pelo seu próprio mecanismo, o desemprego, dizia-se que a modernização das relações de trabalho era um elemento necessário para a manutenção dos empregos e a criação de novos postos de trabalho. Nesse caso, o medo de enfrentar a situação de desemprego, e suas terríveis consequências, fazia com que muitos coletivos acabassem aderindo à pauta que na verdade

em nada lhes interessava. Para os imperialistas, o discurso sedutor da superação do desemprego estrutural através da formação do *trabalho não qualificado* para o *qualificado* poderia trazer um “maravilhoso” futuro de consumo, vide a redução do tempo de trabalho, a ampliação do maior tempo de lazer aos trabalhadores, bem como o aumento salarial pela qualificação. No banquete do farto consumo fornecido pela “despretensiosa” política neoliberal, aqueles que não conseguissem se adaptar às regras de mercado, teriam, pelo menos, a oportunidade de consumirem os excedentes menos “nobres”, com políticas sociais protecionistas que dariam menos direitos aos assalariados, mas que, de certa forma, asseguraria o cenário do desemprego, como se fosse uma condição passageira (MÉSZÁROS, 2011, p. 68).

No entanto, no campo da experiência real, o neoliberalismo sistematizou o *desemprego crônico* quando privilegiou a quantidade de trabalho qualificado em detrimento da enorme quantidade de trabalhadores que não tiveram uma profissionalização. Em vez dos defensores das relações capitalistas apresentarem ou admitirem as “limitações socioeconômicas das aplicações capitalistas da tecnológica”, e aqui se encontra o modelo toyotista de produção, o discurso foi mascarado com jargões que impulsionaram a ideia do progresso econômico, como “crescimento”, o “desenvolvimento” e a “modernização” (MÉSZÁROS, 2011, p. 68). Isso nos leva a entender, conforme explica Mézáros, que a reprodução do “industrial-moderno” não manipula somente a demanda dos consumidores, mas mais do que isso: ela mascara e censura a exploração dos “despossuídos” (MÉSZÁROS, 2011, p. 68).

Devemos lembrar que as *relações capitalistas de produção* atendem aos desastrosos critérios da lucratividade e da *expansão do valor*, que subordinou todo processo de “modernização”. A condição endêmica da *crise estrutural do capital* apresentou um novo padrão de pessoas desempregadas e excluídas do mercado de trabalho. Isto porque, conforme avançou o desenvolvimento tecnológico nas veredas do capital, como vimos nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Fernando Collor, o desemprego passou a assolar também os *trabalhadores altamente qualificados* que, dividindo o mesmo espaço com os *trabalhadores não qualificados*, perderam seus espaços devido à escassez de empregos disponíveis (MÉSZÁROS, 2011, p. 69). Assim, István Mézáros finaliza suas considerações acerca do *desemprego crônico* com este importantíssimo adendo:

Portanto, não estamos diante dos subprodutos “normais” e voluntariamente aceitados do “crescimento e do desenvolvimento”, mas de seu movimento em direção a um colapso; nem tampouco diante de problemas periféricos dos “bolsões

de subdesenvolvimento”, mas diante de uma contradição fundamental no modo de produção capitalista como um todo, que transforma até mesmo as últimas conquistas do “desenvolvimento”, da “racionalização” e da “modernização” em fardos paralisantes de subdesenvolvimento crônico. E o mais importante de tudo é que quem sofre todas as consequências dessa situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas “privilegiadas”, mas *todas* as categorias de trabalhadores qualificados e não qualificados: ou seja, obviamente, a *totalidade da força de trabalho da sociedade* (MÉSZÁROS, 2011, p. 69).

Nesse sentido, não existe classe que melhor represente o movimento histórico da precarização do trabalho em setores qualificados do que o trabalho docente no ensino básico, fundamental, médio e, sobretudo, no ensino superior. Segundo dados de 1997, presentes na pesquisa de Sampaio e Marin, a média salarial dos docentes da educação básica no Brasil, ia de 221,22 reais no estado da Paraíba a 1.364,30 reais no Distrito Federal (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210). Acrescentado aos baixos salários que ainda foram agravados com a terrível flexibilização da carga horária de trabalho trazido pelo modelo neoliberal, as condições de trabalhos dos profissionais de educação foram severamente prejudicadas pela falta de investimento e a política de metas voltadas a atender índices de ranqueamentos internacionais. Portanto, a partir dessa breve contextualização acerca da gradual “destruição criativa” de toda essencialidade positiva do trabalho, iremos observar, no próximo capítulo, a precarização do trabalho docente.

1.2 A precarização do trabalho docente na Educação Infantil

Trabalhar a precarização do trabalho docente na Educação Infantil (EI) é uma tarefa complicada já que, como aponta Vieira e Souza, pelo fato do assunto ser ainda pouco pesquisado ou analisado nas universidades, essa faceta da educação brasileira é pouco conhecida (2010, p. 121). Mesmo existindo uma grande produção acadêmica sobre as condições de trabalho e emprego dos trabalhadores em educação no ensino fundamental e médio, pouco é dito sobre as condições de trabalho em instituições de EI. Isso ocorre em razão do vasto número de instituições que respondem pelo atendimento tanto público quanto privado. As pesquisas voltadas para os trabalhadores da EI, desde meados dos anos 1990, abordam temas relacionados à formação e identidade dos educadores/professores, e se preocupam menos com temas ligados ao estatuto profissional e ao trabalho nas creches e pré-escolas no Brasil.

Mas, antes de tratarmos sobre precarização do trabalho na EI, para fins de compreensão, precisamos entender a conceituação de Educação Infantil. A autora Lívia Vieira (2010), compreende que a ideia de Educação Infantil, em sentido amplo, é capaz de englobar

todas as modalidades educativas vividas pelos bebês e pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes de atingirem a idade da escolaridade obrigatória ou do ensino fundamental.

A Educação Infantil tem sido designada também como educação inicial ou educação da primeira infância. Num sentido mais restrito e mais difundido, explica Vieira (2010, p. 01), a Educação Infantil “designa a frequência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio familiar por crianças antes da entrada no ensino fundamental”. Como nos afirma Vieira:

A educação infantil pode ser então assimilada às formas de socialização e de escolarização precoce que precedem a escola fundamental e que atualmente são demandadas por um número cada vez maior de famílias, de todas as classes e estratos sociais, fazendo com que a presença de crianças pequenas fora da família, em espaços coletivos de cuidado-e-educação, seja um fenômeno sociológico de dimensões crescentes nas sociedades contemporâneas (VIEIRA, 2010, p. 01).

Na legislação educacional brasileira, a Educação Infantil faz parte da primeira etapa da educação básica, estando, assim, integrada ao sistema educacional. Na Educação Infantil estão incluídas instituições como as creches e pré-escolas (o que equivale a jardins de infância, escola maternal, educação pré-escolar ou pré-primária). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a diferença entre creches e pré-escolas se dá pela faixa etária das crianças, enquanto as creches são destinadas às crianças de zero a três anos a pré-escola destina-se àquelas de quatro a cinco anos de idade. Os estabelecimentos educacionais que atendem crianças de zero até seis anos de idade são chamados de Centros, Núcleos ou Unidades de Educação Infantil.

Já o conceito de precarização que utilizamos é oriundo das Ciências Sociais e tem como referência mudanças que trouxeram conotações negativas no conjunto do exercício da função docente. Essas mudanças ocorreram, sobretudo, a partir da década de 1990 e envolveram, principalmente, redução de custos no trabalho expressa pelo arrocho salarial, diversas modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho. Destacamos que em um primeiro momento o uso da expressão precarização do trabalho não se vinculava fortemente ao termo docente. Entretanto, ao longo dos anos verificou-se o uso do termo em pesquisas que se referiam aos níveis de ensino básico e superior em diferentes áreas de conhecimento e regiões do país. Segundo Marin (2010), a precarização do trabalho docente está vinculada às mudanças do trabalho, dentre as quais incluem-se:

flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de

trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos (MARIN, 2010, p. 01).

Todos esses processos ampliados dentro do maquinário neoliberal, como forma de adaptar os países à lógica do mercado financeiro, atingiram fortemente o Brasil ao longo da década de 1990. As novas políticas públicas, sobretudo no âmbito educacional, foram ferramentas utilizadas pelos “saneadores” do Estado para diminuir todo o gasto que fosse considerado exagerado e passível de corte sem prejudicar o interesse do mercado financeiro. Com essa visão voltada ao processo de *acumulação flexível do capital*, o Estado transformou-se numa espécie de empresa que, com todo seu capital, precisava “aliviar” os gastos com a manutenção de áreas consideradas essenciais para o bem-estar social da população, como a saúde, a segurança e a educação.

No Brasil, pelo grande número de sindicatos e partidos contrários à reforma do Estado, houve considerável ampliação na oferta de serviços de educação à população por meio da construção de escolas e creches. O mesmo, contudo, não se pode dizer das políticas de remuneração e valorização dos profissionais envolvidos no ensino, principalmente no âmbito da Educação Infantil, no qual a carreira tem sido marcada pelos baixos salários, pelos contratos temporários e pela falta de infraestrutura nos espaços de trabalho.

Por isso mesmo, Marin (2010) afirma que essas modificações vinculadas ao trabalho docente trouxeram como consequências o desgaste, o cansaço excessivo, o sofrimento, a desistência, o adoecimento, os sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores, além de vários outros efeitos. A autora liga a crescente reflexão em torno da precarização do trabalho docente ao avanço do neoliberalismo e das políticas públicas educacionais desencadeadas no Brasil e em outros países, a partir da década de 1990.

O fato é que toda essa ampliação na oferta de vagas nas escolas públicas estava enraizada na doutrina neoliberal de conceder uma pretensa igualdade de oportunidade para os indivíduos, que, numa mesma posição educacional, poderiam competir de forma mais “justa”. Evidentemente, a preocupação estava só na oferta, sem levar em consideração as diferenças gritantes na infraestrutura do sistema privado e das redes públicas e mesmo os problemas sociais enfrentados pelos estudantes de baixa renda. Isso levou, conforme Freitas (2012), a uma crescente responsabilização do professor para avaliar o desempenho dos estudantes mediante a testes avaliativos e seletivos. Como o autor afirma:

Ela está na base da proposta da política neoliberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS 2012, p. 383).

Nesse sentido, a fim de compreendermos as necessidades e dilemas que se impõem à Educação Infantil no Brasil e para nos auxiliar no processo de análise da situação de precarização e desvalorização dessa etapa de ensino, apresentaremos aspectos históricos sobre as origens da Educação Infantil no Brasil, políticas educacionais, bem como os desafios enfrentados nos dias atuais. Veremos que fatores como a implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, fizeram com que os movimentos operários crescessem e ganhassem força no país. A partir daí passam a se organizar reivindicando condições favoráveis de trabalho, com destaque para a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

2 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo analisar desenvolvimento histórico da Educação Infantil no Brasil. No primeiro tópico, enfatizaremos o aspecto mais histórico propriamente, mostrando como o ensino infantil foi entendido nas políticas educacionais ao longo do período republicano no Brasil. Como o docente do ensino infantil foi sinônimo de “cuidadora”, no segundo tópico, torna-se necessário como essa percepção sobre a Educação Infantil precarizou as políticas educacionais, que sob a perspectiva neoliberal, colocou os professores à mercê de salários baixos e uma alta carga horária de trabalho. Por fim, no terceiro tópico, veremos que a precarização neoliberal também atingiu a qualidade de formação dos docentes na Educação Infantil, que se viram, por vezes, abandonados pelas políticas educacionais.

Em sua origem, a educação de crianças esteve exclusivamente ligada à família. A convivência com adultos e outras crianças ditava as normas e regras sociais e culturais. Paschoal e Machado (2009), observam que na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, uma nova configuração da sociedade revelou-se, levando a classe operária a se submeter ao regime da fábrica e das máquinas e, conseqüentemente, essa mudança possibilitou a entrada da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos. Inicialmente, as mães operárias deixavam seus filhos aos cuidados das “mães mercenárias”, mulheres que não trabalhavam nas fábricas e “vendiam” seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

A partir daí surgiram outras maneiras mais formais de atendimento às crianças, sem qualquer proposta instrucional formal, com foco em atividades como canto, memorização e rezas. Conforme as autoras, “as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto suas mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear” (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 80).

A partir da segunda metade do século XIX, as instituições destinadas à primeira infância eram basicamente creches, jardins de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que tinham objetivos pedagógicos. No caso do Brasil, as creches foram criadas muito mais com uma preocupação assistencialista do que pedagógica. Na perspectiva de Paschoal e Machado, algumas tendências marcaram a implantação de creches e jardins de infância, em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX no Brasil, como era o caso da jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-

higienista e a religiosa, que buscavam combater a elevada taxa de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 83).

O que se nota é que historicamente dois profissionais passaram a ser representados na educação infantil: o profissional que “cuidava”, em creches, e o profissional que “educava”, a professora, em pré-escolas. Assim, enquanto a concepção assistencial voltava-se para crianças pobres, a educacional atendia as crianças da classe média. Cenário que veio se tentando superar ao longo dos anos por meio de formação de professores que contemple essa perspectiva integrada (VIEIRA e SOUZA, 2010).

Fonseca, Colares e Costa (2019, p. 87), ao discutirem a oposição que se coloca entre assistência e educação, enfatizam que as creches não tinham caráter somente assistencial, também eram, em sentido amplo, educativas. De igual modo, segundo os autores, os jardins de infância não eram exclusivamente pedagógicos, pois as áreas educacional e assistencial sempre estiveram presentes nos dois casos, de modo que essas trajetórias paralelas encontraram muitos canais de comunicação durante toda a sua história. Ainda de acordo com os autores, o conceito de creche, ainda continua associado à ideia de instituições ligadas apenas a cuidados corporais, como higiene e alimentação, com atendimento exclusivo a classes sociais menos favorecidas, em período integral e que têm função assistencial. Enquanto isso, as pré-escolas são vistas como instituições com objetivos educacionais destinadas às classes privilegiadas, de meio período, com a função de preparar a criança para o Ensino Fundamental.

Conforme os autores, o conceito de creche, ainda remete a ideias e sentimentos de que são instituições ligadas apenas a cuidados corporais, como higiene e alimentação, que atendem à classe subalterna em período integral e que têm função assistencial. Já quando se fala em pré-escola, são despertados pensamentos e emoções relativos a instituições com objetivos educacionais destinadas às classes privilegiadas, de meio período, com a função de preparar a criança para o Ensino Fundamental.

De igual modo, Vieira (2010) também avalia que, além das diferenças quanto à faixa etária, as creches e pré-escolas também possuem trajetórias históricas específicas que as distinguem entre si e também da instituição escolar. Deve-se ressaltar que é recente a inclusão da creche como instituição de educação infantil integrada ao sistema de ensino, bem como a “(re)utilização” do próprio nome de educação infantil na legislação educacional brasileira. Há, como demonstra Vieira, um percurso histórico na construção dessa nomenclatura:

Em Minas Gerais (estado do sudeste brasileiro), por exemplo, na legislação educacional do início do século XX, a educação dita infantil figurava no interior dos capítulos ou seções referentes ao ensino primário. Sem ser obrigatória, deveria ser ministrada por meio de jardins de infância, para crianças de quatro a seis anos, e de escolas maternas, para crianças de dois/três até seis anos, nesse caso, filhos de operários e podendo funcionar em horário integral. A creche não integrava o texto das legislações educacionais (VIEIRA, 2010, p. 02).

No Brasil, conforme Solimões (2015, p. 36), a necessidade do atendimento à criança pequena ganhou espaço a partir dos anos de 1930, com o intuito de garantir alimentação e proteção, ao mesmo tempo em que se tornava campo de trabalho para professores e enfermeiros, por exemplo. Para a autora, o contexto da Segunda Guerra, ocasionou o aumento do trabalho feminino fora do lar, na medida em que foi tornando-se uma mão de obra necessária para as indústrias, impulsionando a expansão do atendimento às crianças, no intuito de liberar a mulher para o mercado de trabalho, tendo esse atendimento um forte caráter assistencialista

Ressalta-se que a educação infantil iniciou um processo de assimilação à noção de ensino pré-primário, na década de 1950, permitindo, nesse sentido, que pudesse ser ministrado nos jardins de infância, nas escolas infantis e nas classes de pré-primário anexas aos estabelecimentos de ensino primário. De pré-primário passa a ser chamada de pré-escola, termo mais difundido nos anos 1960/1970, e que também era vista como educação compensatória, fase das aprendizagens pré-elementares. Assim, o “pré-escolar” tanto poderia ser a criança, que ainda não estava na escola, como poderia ser a instituição ou classe que ministrava ensino pré-escolar (VIEIRA, 2010, p. 02). Embora com muitos equívocos, as propostas compensatórias tiveram, na década de 1970, o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau, avalia Kramer (2006, p. 801).

Solimões (2015) também avalia que as políticas educacionais voltadas ao pré-escolar possuíram, por muito tempo, caráter compensatório baseado em estratégias de uma educação assentada na abordagem da privação cultural. Esses programas compensatórios não seriam capazes de reconhecer a importância que a infância deveria ter e acabam refletindo a precariedade das condições de vida das famílias dessas crianças. Segundo Solimões (2015, p. 36), a combinação de alguns fatores, após a Segunda Guerra Mundial, contribuiu para a expansão das pré-escolas e o fortalecimento de seu caráter compensatório, tais como fatores de ordem sanitária e alimentar, referentes à assistência social, educacionais, relacionados às diferenças culturais e relativos às novas teorias psicológicas.

A fim de sanar as diferenças no atendimento entre crianças de diferentes classes sociais é que teve início um processo de regulamentação da educação infantil no âmbito da legislação. Solimões ao analisar a história do atendimento à criança pequena no Brasil, conclui que até a década de 1930 esse atendimento possuía características médicas e sanitárias. Entretanto, a partir dos anos trinta, o direito à creche, “surge como resultado de negociações trabalhistas, mantendo seu caráter assistencialista e a garantia à amamentação, como um direito às mães trabalhadoras” (SOLIMÕES, 2015, p. 41). Nesse contexto, por mais que houvesse a inserção do poder público, a atuação do setor privado prevalecia.

Essa concepção assistencialista da educação infantil, conforme observado por Conceição e Bertoneceli (2017, p. 68), teve grande amparo na década de 1960 com a instalação do regime militar (1964-1985), contexto de retrocesso e conquistas mínimas para essa etapa da educação. Conforme as autoras, até as décadas de 1970 e 1980 a educação infantil no país pouco avançou, graças à concepção assistencialista muito forte, à separação entre o cuidar e o educar, à desvalorização das profissionais e ao pouco investimento, fatores que contribuíram muito para a precarização do trabalho docente, naquele contexto.

Em fins da década de 1970 verificou-se no Brasil a implantação de um modelo de educação de massa, sustentado por organismos multilaterais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, a partir de modelos “não formais” com baixo investimento público. Esses órgãos pretendiam, assim, a expansão da educação infantil utilizando poucos investimentos. Somente a partir dos anos de 1980 e 1990 verificou-se no país um movimento de reivindicação pela valorização da educação infantil, com importantes reflexos na legislação e políticas públicas, conforme Conceição e Bertoneceli (2017).

Com isto, destacamos que a constituição da história da Educação Infantil brasileira também é marcada por influências de organismos internacionais, principalmente o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. Verifica-se que o trabalho realizado com as crianças, nas instituições que cuidavam de criança nesse período, era um trabalho totalmente desprovido de um aparato teórico, as pessoas que cuidavam das crianças não recebiam alguma remuneração, nem formação técnica ou acadêmica para a realização do trabalho na educação infantil.

De igual modo, Oliveira afirma que no período dos governos militares pós-1964, as políticas adotadas, em âmbito federal, continuaram a divulgar a ideia de creche e mesmo de pré-escola como instituições assistencialistas com o objetivo de atender crianças carentes, isso por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de

Assistência e a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor. Para que as instituições continuassem a existir elas necessitavam de doações e trabalho de voluntários. Portanto, o trabalho realizado nestas instituições era desenvolvido por pessoal leigo, voluntário com envolvimento de mães que cuidavam de turma de mais de cem crianças pré-escolar, um exemplo é o plano de assistência ao pré-escolar proposto em 1967 pelo Departamento Nacional da Criança sob a influência do Unicef. (OLIVEIRA, 2008, p.107).

A regulamentação da educação infantil está inserida em um longo processo que contou com o engajamento e lutas de diversos setores da sociedade brasileira, como apontam Paschoal e Machado:

Verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Ainda segundo Paschoal e Machado, o esforço da sociedade civil foi de extrema importância para que fosse assegurado na Constituição Federal de 1988 o direito da criança à educação. Para as autoras, a pressão exercida pelos movimentos sociais na Assembleia Constituinte permitiu a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo brasileiro, uma vez que, a partir de então, as creches, antes vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Nesse sentido, “tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

É importante destacar que após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foram publicados documentos e leis com foco na educação, no direito das crianças e na educação infantil. Foi o caso da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, em 1996, que tratava da organização da educação escolar brasileira; a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998; as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, em 1998, entre outros. Todavia, Paschoal e Machado (2009) enfatizam que mesmo diante desses importantes avanços na legislação ainda são inúmeros os desafios para o pleno atendimento

desses direitos e garantia de qualidade no atendimento como é o caso da formação e valorização do professor e investimento efetivo de recursos financeiros nessa etapa de ensino.

Nessa lógica, vimos que foi através de muitas lutas de classe e movimento sociais, como movimento de mulheres, que a educação infantil começou a ganhar espaço no meio acadêmico com pesquisas voltadas para esta área. E mais atenção ao direito da infância foram analisados. No entanto, no que se refere às políticas públicas voltadas para o financiamento educacional nesta etapa de ensino, conforme Fonseca, Colares e Costa (2019), não há um olhar otimista para tal modalidade, pois o novo modelo fiscal em vigência desde 2016, privilegia o pagamento de juros, encargos e amortização da assim chamada “dívida pública”, em detrimento dos serviços públicos essenciais.

Todavia, concordamos que com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a educação brasileira passou por muitas transformações. Foi nesse contexto que a legislação nacional passou a reconhecer que creches e pré-escolas faziam parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. Entretanto, segundo Kuhlmann Junior, a incorporação das creches aos sistemas educacionais não representou a superação da concepção educacional assistencialista. Segundo o autor, instituição educacional criada para as crianças de até 3 anos, a creche, surgiu posteriormente àquelas destinadas às crianças maiores. Criada na França em 1844, foi somente na década de 1870 que a creche encontrou condições para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil. Nas palavras do autor:

Primeiramente, como ideia, ainda no período do Império, no jornal do médico Carlos Costa, *A Mãe de Família*, e também referida no processo de criação da Associação Protetora da Infância Desamparada. Depois, no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. Muitas instituições mantenedoras de creches conviveram com profissionais da área educacional e, desde essa época, incorporaram o atendimento das crianças de 4 a 6 anos em jardins-de-infância ou escolas maternais. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 7-8)

Nesse sentido, creches, escolas maternais e jardins-de-infância formaram um amplo conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, na passagem do século XIX ao XX, conforme Kuhlmann Junior (2000).

De acordo com Conceição e Bertoni (2017, p. 67), a relação que se estabelece entre a professora, especialmente de educação infantil, com o trabalho doméstico, em que a mulher recebe uma marca simbólica de “educadora nata” influencia um olhar reducionista no sentido

de desqualificação do trabalho educativo. Sobre essa questão Viana (2013, p. 14), igualmente verifica que a associação do feminino com o magistério constitui-se um fenômeno internacional influenciado por alterações econômicas e patriarcais, tratando-se “de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe”.

Sobre as professoras da educação infantil, várias foram as denominações usadas para se referir a elas ao longo dos tempos, entre as quais destacam-se: pajem, monitora, jardineira, mestra, tia, entre outras. Essas formas de tratamento refletiam os objetivos da Educação Infantil em diferentes contextos históricos. Conforme Fonseca, Colares e Costa (2019), em sua origem, as creches, tidas como uma modalidade de caridade, contavam com voluntários, leigos para o desenvolvimento de suas atividades, algo que dependia muito mais do idealismo e da boa vontade das pessoas envolvidas do que de uma formação profissional específica. De acordo com os autores, essa visão dificultava que “as pajens, profissionais que atuavam diretamente com as crianças, reivindicassem possíveis melhorias salariais e de condições de trabalho, já que essa atitude teria um caráter negativo, na medida em que se contrapunha à imagem de caridade e de favor associada ao tipo de atendimento destinado à população mais pobre” (FONSECA, COLARES E COSTA, 2019, p. 88).

Ao refletirem sobre as peculiaridades do trabalho com as crianças pequenas, Fonseca, Colares e Costa (2019, p. 91), chamam a atenção para a pequena presença masculina na Educação Infantil. Esse afastamento dos homens seria explicado pela concepção de trabalho associada a essa etapa de ensino, pelos baixos salários oferecidos e também pelas “suspeitas” que recaem sobre a moralidade e a masculinidade dos homens que desenvolvem um trabalho educativo com crianças pequenas. Para Vieira e Souza (2010, p. 129), “uma característica básica da força de trabalho na educação infantil é o fato de se constituir em uma ocupação de gênero feminino. No Brasil, 97% dos professores que atuam nessa etapa do ensino são mulheres”.

Vieira e Souza identificam, naquilo que chamam de “modelo dominante de expansão da educação infantil”, a naturalização da vocação feminina para o cuidado de crianças pequenas. Para as autoras, esse modelo baseou-se numa concepção de que para ser “educadora” bastava ser mulher, apresentar habilidades maternas e gostar de criança. Desse modo, “a mulher estaria naturalmente apta para reproduzir no âmbito coletivo os atributos e as atividades do trabalho doméstico requerido na criação dos filhos”, avaliam as autoras (VIEIRA & SOUZA 2010, p. 126).

Dados analisados por Sampaio e Marin (2004) revelam que, na América Latina e no Caribe, entre 1990 e 1995, houve aumento de professores para a educação primária, resultado da incorporação de uma grande parcela da população que estava fora do mercado de trabalho. Nesse contexto, e por serem consideradas as mais adequadas para o exercício do magistério, as mulheres foram gradativamente incorporadas nessa profissão, resultando na "feminização do magistério".

Assim, essas informações demonstram que, historicamente, o trabalho realizado com a Educação Infantil constituiu-se sempre de maneira precarizada e desvalorizada. Soma-se a essa dificuldade de profissionalização a maneira como a educação infantil se constituiu no Brasil, "vinculada prioritariamente à ideia de assistência aos 'menores', especialmente das crianças pobres, por vezes abandonadas, ou filhos de mulheres trabalhadoras". Logo, se pensava que não havia necessidade de formação para ser 'cuidadora de criança' (Conceição & Bertoneceli, 2017, p. 67)

Desse modo, no Brasil, a Educação Infantil, principalmente no que se refere à creche, já inicia seu percurso histórico com vários aspectos voltados para o cenário de precarização, com uma figuração desenvolvida inicialmente por práticas totalmente assistencialistas, sem a finalidade de um atendimento educacional direcionado à formação plena da criança como sujeito histórico e social. As creches eram vistas como um "mal necessário", que provocavam controvérsia em torno do papel da família. Segundo Cruz (2000, p.17), o atendimento à criança não era visto como um direito, mas uma dádiva de filantropos e de um estado civilizado.

2.1 Precarização do ensino infantil na dimensão salarial e a (des)valorização profissional

Torna-se evidente que a educação no sistema neoliberal e nos outros momentos de reestruturação do capitalismo sempre buscou aprisionar os professores do ensino infantil em dois caminhos que os condicionaram, evidentemente, à lógica produtiva do capital, que são a formação dos profissionais dentro de doutrinas educacionais que seguem às regras de mercado, bem como a qualificação da sua mão-de-obra como forma de manter a estrutura social vigente (MARSIGLIA, 2011, p. 11). Mesmo diante de toda essa preocupação de aumentar a qualificação dos docentes no exercício de seus ofícios, o ensino infantil não fugiu da tendência avassaladora do neoliberalismo de precarizar o trabalho em todas as suas dimensões. Isto porque, sobretudo para as mulheres, mesmo com o aumento na oferta de

empregos a partir da década de 1990, houve também o crescimento simultâneo da degradação do trabalho vulnerável e precário (HIRATA, 2011).

Os motivos são diversos quando se trata da degradação do trabalho no ensino infantil, mas permanece a histórica questão de que esta área é delimitada, normalmente, por mulheres. A autora Helena Hirata (2011), chama atenção para o que denomina de “bipolarização dos empregos”, quando ocorrem disparidades no acesso aos postos de trabalho entre as próprias mulheres em decorrência de diferenças na formação e tipos de empregos, como ela diz: “bipolarização dos empregos, um dos polos é constituído por uma grande maioria de mulheres em profissões tradicionais consideradas pouco qualificadas, com baixa remuneração e pouco valorizadas socialmente” (HIRATA, 2011, p. 17).

Nesse sentido, a posição das mulheres no mundo do trabalho é precarizado tanto numa perspectiva *vertical*, em que o coletivo feminino sempre esteve em desvantagem em suas condições de trabalho, quanto numa perspectiva *horizontal*, quando as mulheres assumiram funções que são específicas e separadas daquelas exercidas pelos homens (APPLE, 1988, p. 15). Segundo Michael Apple, existe uma desproporção alarmante na distribuição dos gêneros por cargo de trabalho, principalmente entre o professorado, já que a maior parte da docência no ensino infantil é ocupada por mulheres (APPLE, 1988, p. 15). Isso condicionou sindicatos internacionais, inclusive no Brasil, a se posicionarem contrário a “feminização do trabalho” numa luta “não só contra a construção ideológica do trabalho feminino, mas também contra as tendências existentes à alteração tanto da própria atividade quanto dos padrões de autonomia e controle” (APPLE, 1988, p. 16). Significa dizer, assim como salienta Fúlvia Rosemberg, que o aumento da igualdade de oportunidades de emprego ampliado pela iniciativa do setor público, como no Brasil, é representado em paralelo com a desigualdade salarial de gênero (ROSEMBERG, 2001, p. 518).

É isso que vemos nas pesquisas de Livia Vieira e Tiago Oliveira, numa análise que realizaram sobre o Censo Escolar de 2012. Os autores perceberam que, dos 443.405 docentes que trabalhavam na Educação Infantil, as mulheres ocupavam a porcentagem majoritária de 97% (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 133). O projeto do setor público de contratar e ampliar o acesso à Educação Infantil colocou, dentro deste cenário percentual, cerca de 70% de professores concursados. O problema, na realidade, está relacionado ao número consideravelmente baixo de docentes com formação acadêmica e continuada em cursos de pós-graduação, com 64% de trabalhadores licenciados, sendo que, deste quadrante, 90% possuem formação nas áreas da educação ou da pedagogia (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 133).

É certo que a profissionalização dos docentes foi um avanço na educação básica como um todo, já que, durante os anos de 1980, a expansão do ensino infantil aconteceu de duas formas: pelas denominadas escolas profissionais, que continham docentes com ensino superior, além de apresentar equipamentos e espaços específicos e recomendados nos sistemas de ensino; enquanto isso, em regiões mais distantes do investimento público, existia creches e escolas organizadas em torno da doméstica-familiar, que apoiava-se nos recursos disponíveis no próprio ambiente comunitário para construir escolas com docentes com pouco ou nada de capacitação em magistérios ou na academia (LÍVIA; SOUZA, 2010, p. 126). Segundo Livia Vieira e Gizele de Souza, essa expansão que ocorreu de “dentro” para “fora” do sistema de ensino, através de políticas educacionais que foram subsidiadas pela assistência social, que convenceu espaços da comunidade de péssimas estruturas para a modalidade do ensino infantil, aumentou a precarização do trabalho docente, principalmente para as mulheres das classes populares e sem formação técnica e superior (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 127).

A primeira da exigência profissional dos docentes da Educação Infantil foi registrada no artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que recomendou a contratação de professores com formação acadêmica em licenciatura plena em pedagogia para prestar serviços no ensino infantil⁴. Analisando esse aspecto, Livia Vieira e Gizele de Souza acrescentam que:

Evidencia-se nesse enunciado o estabelecimento de um patamar básico, a conclusão da educação básica e a qualificação em Magistério, sem o qual não é aceitável o exercício da função docente nos estabelecimentos educacionais de educação infantil. Além disso, a formação de professores da educação básica no Brasil tem se alterado nos últimos anos relacionando-se com as exigências crescentes de qualificação dos profissionais em níveis cada vez mais elevados de escolaridade. Atualmente, a formação inicial para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil começa a ocorrer no âmbito das universidades e instituições de ensino superior, de acordo com as novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia. Presenciamos também a existência de cursos, segundo a modalidade de ensino a distância, destinados aos professores em serviço que não possuem formação de Magistério e que estão inseridos nas redes públicas e conveniadas de educação infantil (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 131).

Torna-se perceptível a contratação de professores com requisito mínimo de formação no ensino superior em licenciatura plena em pedagogia a partir de pesquisas específicas, como a análise de Livia Vieira e Tiago Oliveira, que observaram no Espírito Santo a presença 42

⁴ Art. 62 – a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, 1996).

editais para o cargo de “professor” com a formação mínima exigida de pedagogo. Nesses editais, os cursos presenciais, que concedem o título de licenciatura plena, são mais valorizados nas disputas de vagas nos concursos apresentados. Entretanto, no que diz respeito à remuneração, as políticas salariais dos docentes não estavam baseadas na qualificação do título e da habilitação dos profissionais, mas numa condição de etapa e modalidade de ensino. Portanto, dentro de uma lógica de precarização do trabalho, a qualificação é valorizada como indicativo de crescimento da competência do ofício e, ao mesmo tempo, não constitui como critério para valorizar financeiramente o docente (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 140).

O estímulo dos professores do ensino infantil de buscarem por maiores qualificações acadêmicas entra em claro contraste com o baixo salário dos docentes que atuam nesta área. Isto porque, de um lado, de acordo com dados de 2006 do Censo Escolar, verificou-se que somente 47% dos professores que faziam parte da docência na Educação Infantil não possuem nenhuma formação no ensino superior, um número totalizado em aproximadamente 658 mil professores (SILVA; ABREU, 2008, p. 543). Do outro lado, segundo a análise realizada pela Maria Sampaio e Alda Marin, a média salarial dos professores da Educação Infantil, no ano de 2002, era de R\$ 221,22 no estado de Paraíba a R\$ 1.364,30 no Distrito Federal (2004, p. 1210). Da mesma forma, os municípios da região do Oeste do Pará mantiveram os salários baixos dos profissionais do ensino infantil e conservaram, principalmente, as péssimas condições de trabalho quanto à flexibilização de suas funções e de seus horários. No ano de 2008, o concurso público realizado pela prefeitura da cidade de Santarém ofertou o salário de R\$ 621,00 aos professores da educação básica, com a exigência mínima de que as atividades dos docentes seriam flexíveis e divididas entre o ensino fundamental e o ensino infantil (SANTARÉM, 2008). Já em 2019, a prefeitura da cidade Óbidos, que ofertou vagas para professores formados em pedagogia com um salário base de R\$1690,72 com o horário de 40 horas de trabalho semanal, também flexibilizou o trabalho dos educadores com a ministração de disciplinas em diferentes níveis de ensino (ÓBIDOS, 2019).

Para as políticas públicas que exigem o acesso aos bens culturais, os baixos salários representam um evidente problema entre a profissionalização do trabalho docente no ensino infantil com a precarização do trabalho presente na remuneração dos educadores (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210). Aliado a isso, fatores como alta rotatividade no emprego, a falta de opção em relação a outros serviços, a baixa assiduidade e as características individuais de personalidade de cada profissional interferem no trabalho desenvolvido na educação infantil. Somam-se a isso fatores como o cansaço físico e mental, uma vez que o trabalho com as

crianças menores exige muita habilidade física e preparo emocional (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 90).

Outro problema que fica bastante evidente no processo de desvalorização dos docentes que atuam na área da Educação Infantil é uma sobrecarga de funções que os tornam responsáveis em cuidar das crianças em todas as suas dimensões. Gustavo Abonizio, observando os paradigmas de projetos legislativos e nacionais como o “educação para todos”, percebeu que, em muitos casos, os professores são obrigados a desempenhar cargos extracurriculares como de enfermeiro, psicólogo, assistente social etc. (ABONIZIO, 2012, p. 14).

O trabalho docente no ensino infantil, nesse caso, é entendido numa deformação sistemática de que as questões desempenhadas pela gestão escolar também devem ser incorporadas nas atividades dos educadores. Um claro sentimento de desqualificação e desprofissionalização, diante de situações que os reduzem a “cuidadores de crianças”, acabam por inferiorizar, ainda mais, o profissional da Educação Infantil (ABONIZIO, 2012, p. 14).

Como ressalta Dalila Oliveira:

Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Tal situação contribui ainda para a desvalorização e suspeita por parte da população de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada. Os exames externos promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente de mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola traz muitas vezes o sentimento para os docentes de “estarem sob suspeita”. Por parte desses outros agentes, é como se fossem reforçados permanentemente a fiscalizar a escola e o trabalho dos professores, manter uma vigilância próxima e permanente junto ao corpo docente (OLIVEIRA, 2010, p. 24)

Se as mudanças significativas na maneira de ver a educação das crianças foram resultados de lutas sociais e de avanços do conhecimento, revelando uma nova maneira da sociedade brasileira de reconhecê-las como sujeito de direitos, segundo nos apontou Vieira (2010), o abandono de conceitos que perduraram por muito tempo e que estigmatizaram as instituições infantis, foram substituídos, a partir da atual política nacional da educação, para uma nova compreensão ainda pouco palatável quando se trata da valorização do trabalho docente: a Educação Infantil é vista como um campo de conhecimento específico que faz parte de uma política social ampla, de um sistema destinado a promover o bem-estar das crianças e das famílias.

Essa mudança que está presente na Constituição de 1988, e que passou a entender a Educação Infantil como direito de todos os cidadãos, abriu caminhos para a criação de

diversos regulamentos que garantiam o direito à educação das crianças, como a própria LDB, as DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) a RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil), e no campo do ordenamento jurídico, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Como resultado disso, com o objetivo de consolidar uma nova perspectiva educacional, a lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394/96, garantiu a obrigatoriedade do ensino básico para pessoas que estão na faixa etária entre os quatro anos aos dezessete anos de idade (LDB/96)⁵.

Nesse meio tempo de mudanças legislativas que visaram melhorar a condição da Educação Infantil tanto para professores quanto para os estudantes, a *lógica produtiva do capital* foi retomada com certa violência pelo plano curricular criado e disponibilizado pelo Banco Mundial (BM). Isto porque, segundo o discurso expresso pelo BM, a privatização das instituições públicas de ensino, principalmente no setor da Educação Infantil, possibilitaria a redução de custos e deixaria toda questão relacionada ao currículo nas mãos das instituições privadas. Embora as organizações não governamentais fossem responsáveis pela distribuição de vagas, uma grande parte do financiamento estaria inteiramente dada nas mãos do Estado (SOLIMÕES, 2015, p. 76). Todo esse pensamento, conforme apresenta Andréa Solimões, foi transposto no artigo 4, da Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), e colocado em prática no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Mesmo que esse fundo tenha aumentado o número de vagas na Educação Infantil pública, ele acabou abrindo caminhos para transformar o valor excedente em lucro nas mãos das instituições filantrópicas (SOLIMÕES, 2015, p. 77). Portanto, o grande problema é que existe um incentivo a privatização da educação com a transferência de recursos do setor público para o setor privado, sendo que questões como a condição da infraestrutura das instituições e o piso salarial não são pautas prioritárias na agenda dos órgãos executores e dos que devem fiscalizar a aplicação dos recursos. Afinal de contas, nesse tipo de movimento político, o que se coloca em jogo é uma perspectiva de valor do custo-aluno e não do custo-aluno-qualidade. Como afirma Andréa Solimões:

Ao manter a política de expansão por meio de parcerias público-privadas, o Estado se desresponsabiliza cada vez mais com a educação infantil, especialmente nas creches, e acaba por estimular a oferta em espaços precários. Assim, enquanto o Estado permanece como regulador, a racionalização de custos com a educação e a

⁵ Art. 1º A lei de 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: I - a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...] Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

transferência de responsabilidade para as organizações não governamentais seguem as orientações do Banco Mundial, ao mesmo tempo em que garante a proliferação de conveniamento em detrimento da aplicação de recursos públicos exclusivamente em educação pública (SOLIMÕES, 2015, p. 76).

Nesse caso, ao mesmo tempo em que o ensino fundamental e infantil passou por um constante processo de ampliação na oferta de vagas durante todo regime democrático pós-ditadura de 1964, a situação da precarização do trabalho docente só piorou. Como explica Mariane Bertonceli:

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 [ensino fundamental], como no EI [ensino infantil], 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 (BERTONCELI, 2016, p. 73).

Mariane Bertonceli ressalta que há uma tentativa gradual dos códigos legislativos, principalmente aqueles presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de resolver o problema da precarização do trabalho docente. Embora não exista nenhuma especificidade quanto aos professores da Educação Infantil, a partir do ano de 2006, graças às emendas constitucionais que modificaram os incisos VII e VIII do art. 206 da Constituição Federal⁶, houve a implementação de um piso salarial nacional para todos os professores da educação escolar pública (BERTONCELI, 2016, p. 71).

É certo que também houve uma valorização do profissional da Educação Infantil na LDB, quando, no artigo 67⁷, o plano de carreira do magistério público é orientado a partir da perspectiva de que o docente desta área do ensino seria tratado a partir das suas experiências curriculares e acadêmicas. O inciso III, determina a presença do piso salarial profissional, e, no inciso VI, o direito às condições de trabalho adequadas foi ressaltado.

Mariane Bertonceli diz que, caso as regras fossem cumpridas de forma integral: “possibilitaria a efetiva melhora no trabalho do professor e na qualidade de ensino” (BERTONCELI, 2016, p. 72). Aliás, no artigo 29, aparece a delimitação da profissão aos

⁶ Inciso VII – garantia de padrão de qualidade; e inciso VIII – piso salarial profissional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988).

⁷ 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.

professores que ensinam as crianças de 0 a 6 anos e que devem atribuir à finalidade do ensino ao “desenvolvimento integral criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (LDB, 1996).

Mas cada afirmação legislativa é dada em linhas tão genéricas e pouco específicas, sobretudo na aplicação de tais princípios no campo da experiência real do trabalho, que termos como “piso salarial profissional” ou “condições adequadas de trabalho” parecem ter “poucos efeitos práticos na valorização dos profissionais de Educação” (BRANDÃO, 2010, p. 147).

O problema que aí se coloca é duplo. Primeiro, o estabelecimento de uma legislação não significa, efetivamente, que haverá observância da regra legal pelos estados e municípios. Não são poucas as denúncias, Brasil afora, de que o piso salarial vem sendo continuamente desrespeitado a partir das mais engenhosas formas de descumprimento da lei. Segundo, a falta de instrumentos que garantam que as políticas educacionais sejam entendidas como algo de Estado e não de governo, o que garantiria que não houvesse descontinuidades abruptas nos planos educacionais (BRANDÃO, 2010, p. 147). Isso poderia justificar a forma tão superficial e pouco objetiva das cláusulas constitucionais. Como Brandão explica:

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 ao 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, 2010, p. 147).

Assim, com os reajustes anuais, o piso salarial nacional deve ser obrigatoriamente contemplado, pelo menos no papel, em todos os estados e municípios. O problema, ainda segundo Mariane Bertonceli, é que mesmo sendo uma ordem constitucional, muitos governadores estaduais alegaram não conseguirem manter o montante financeiro que pagasse o piso da maneira que foi colocado pela legislação e, por isso, não cumprem a lei, colocando os trabalhadores do ensino infantil em condições muito piores em comparação com outras áreas da educação que mantiveram o salário nacionalmente padronizado (BERTONCELI, 2016, p. 71).

De toda forma, houve diversos reajustes salariais ao longo da aplicação do piso salarial nacional, sendo que, do ano de 2009 até 2015, o salário foi de R\$950,00 para R\$ 1918,16

(BERTONCELI, 2016, p. 71-72). Mesmo nos casos em que há o pagamento correto do piso salarial, é indiscutível a situação de extrema precarização do docente do ensino infantil. Para termos uma dimensão objetiva sobre a diferença salarial do professor com outras áreas que exigem o mesmo nível superior para o exercício da função, não precisamos olhar para as profissões com maiores remunerações como médicos, advogados e engenheiros, mas basta vermos as próprias condições internas que evidenciam a desigualdade salarial dentro da própria classe.

Numa tabela produzida por Andreza Barbosa na sua tese de doutorado, elaborada através de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sistematizados no ano de 2008, mostra um desnível na remuneração dos professores conforme o campo de atuação dos docentes se aproxima das séries iniciais (BARBOSA, 2011, p. 98). Os professores do Ensino Médio tinham uma média salarial de R\$ 1640, os professores das séries finais do Ensino Fundamental ganhavam entorno de R\$1319, enquanto os que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental ganhavam R\$1185 e os do Ensino Infantil cerca de R\$ 1047. Com base nesses dados, Andreza Barbosa chegou à conclusão de que:

As horas trabalhadas pelos professores na escola (a PNAD não consegue captar as horas de trabalho, mas somente as de ensino) é menor que as dos demais profissionais, porém a diferença não é tão grande, principalmente se observadas às horas trabalhadas pelos professores do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, os salários recebidos por esses professores (de quem se exige formação em nível superior) é bem menor que a dos outros profissionais considerados com mesmo nível de formação. Até mesmo se considerados os professores para os quais se admite formação em nível médio, os dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os da Educação Infantil, também nota-se que sua remuneração é menor que a de profissionais com mesmo nível de formação, como os técnicos e até mesmo os carteiros (BARBOSA, 2011, p. 98).

Portanto, a instalação do projeto neoliberal nas políticas públicas que envolveram a Educação Infantil a partir da década de 1990, encaminhou alguns avanços superficiais no entendimento da carreira docente como uma profissão que precisa necessariamente do ensino superior para o exercício do cargo. Mas, despido do arcabouço imparável da *crise estrutural do capital*, que subverte os sentidos dos trabalhadores e dos aparatos governamentais, a educação foi submetida a uma série de processos desiguais que precarizaram as atividades docentes tanto pela falta de condições de trabalho nas escolas quanto pelos baixos salários.

Nesse caso, não há dúvidas da precarização do trabalho como estrutura permanente no *metabolismo social do capital*, pois mesmo quando o Estado construiu novas escolas e creches, promovendo a contratação em massa de docentes para trabalhar na Educação Infantil,

o problema do *desemprego crônico* foi parcialmente resolvido, mas, a condição dos professores da educação básica em geral continuou em constante estado de degradação.

Como salienta Alessandra Costa, e como vimos durante toda a análise sobre a precarização do trabalho, os docentes da educação infantil estão construindo historicamente sua identidade a partir de duas perspectivas igualmente problemáticas: quando consegue superar a imagem do educador vinculado à prática assistencialista acabam por enfrentar a desvalorização que atinge toda a classe docente com o adicional da desvalorização que se aprofunda para o caso daqueles que atuam na educação das crianças. De um modo ou de outro, acaba sendo difícil superar a imagem de “cuidadores de crianças” (COSTA, 2018, p. 76).

É importante destacar que qualquer tipo de educação voltada à emancipação dos estudantes é rejeitado porque num modelo de organização neoliberal o conhecimento não deve ter como finalidade a revelação do movimento dos objetos reais como forma de superar as relações sociais alienadas pelo capitalismo através do *metabolismo social do capital*, a educação deve estar baseada num modelo de aprendizado tácito (RAUPP, 2012, p. 152). Como diz a autora: “a metodologia é priorizada em detrimento do conhecimento, quando o como aprender é mais importante do que o que aprender e o por que aprender” (RAUPP, 2012, p. 152). Por isso, no próximo tópico, analisaremos a característica que amplifica a precarização do trabalho docente na Educação Infantil: a formação dos professores e do currículo.

2.2 O problema da formação dos docentes do ensino infantil

A segunda etapa do processo de precarização está profundamente enraizada na formação dos professores que atuam na área do ensino infantil. Como já muito salientamos, o primeiro problema está inserido na longa construção histórica das políticas educacionais brasileiras, que definiu a classe dos docentes que atuavam na Educação Infantil dentro de perspectivas que não pertenciam a “categoria do ensino”, eliminando como ponto de partida a qualificação dos professores no trabalho com as crianças na sala de aula (BERTONCELI; MARTINS, 2016, p. 2).

A ideia de se atender a “criança pobre”, vinda de programas governamentais que construíram creches e centros de atendimento social voltados às camadas inferiores no campo socioeconômico, desde a década de 1990, contribuiu para tornar as propostas pedagógicas assistencialistas um mecanismo de formação fundamental aos docentes da Educação Infantil

(DREWINSKI; SILVA; PEDRO, 2011, p. 10698). A partir daí, percebe-se que no contexto histórico da perspectiva educacional, sempre existiu a noção de que o professor do ensino infantil é uma espécie de “cuidador de crianças”, sem nenhuma possibilidade de desenvolver, como nos outros níveis de escolaridade, a consciência política e cognitiva dos estudantes.

Entretanto, o que não podemos perder de vista, conforme apresenta Maria de Souza, é de que o “lugar da criança é um lugar social, e ela tem um papel político a exercer na escola, na creche, na vida, um lugar que a legitime enquanto sujeito em construção” (SOUZA, 2007, p. 29). Como destaca Suely Mello (2007, p. 85):

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar (MELLO, 2007, p. 85)..

Nesse sentido, Conceição e Bertoneceli identificaram que alguns elementos que atualmente caracterizam a precarização do trabalho docente na educação infantil são resultados da maneira como essa etapa foi historicamente constituída no país. Entre os elementos destacados pelas autoras está a formação, tida como aspecto central nesse processo:

Há problemas e controvérsias no que tange ao debate sobre formação de docentes, que estão enraizados na história da educação. No que se refere especificamente à 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 a criança pequena. 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 educação infantil não “precisavam” de profissionais instruídos. Esta consideração se deve ao modo de consolidação da educação infantil, que esteve atrelada ao âmbito de amparo e assistência social e não propriamente ligado à educação. (CONCEIÇÃO; BERTONCELI, 2017, p. 70)

Aliado a esses impasses formativos, com muitos professores formados que possuem habilidades técnicas, mas que encontram dificuldade de analisar criticamente o processo de trabalho em que estão inseridos, as autoras ainda identificam outras formas de precarização do trabalho dos professores, por meio, principalmente, 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 simples executor de tarefas” (CONCEIÇÃO; BERTONCELI, 2017, p. 70). Assim como nas políticas

educacionais, a precarização também se concretiza nas relações de trabalho, como a prolongação da jornada de trabalho, ausência de plano de carreira e formação inicial e continuada deficitária.

Mesmo com inúmeras mudanças significativas incorporadas na LDB, que passou a incluir o Ensino Infantil como categoria do Ensino Básico, a precarização do trabalho docente continua sob a sombra da histórica dualidade do “ensinar e cuidar”, transformando o professor em simples coadjuvante na educação das crianças. Uma das possíveis explicações para que esse cenário ainda vigore nas políticas educacionais é que as escolas públicas que cuidam do Ensino Infantil são construídas na lógica de que elas devem cuidar dos filhos dos trabalhadores e não necessariamente são pensadas como espaços para o aprendizado real. Isso justificaria, no primeiro plano, o porquê de não existir conteúdos e ferramentas metodológicas de ensino que atendam adequadamente o desenvolvimento intelectual dos estudantes, já que todas as práticas pedagógicas, como Souza ressalta, estão “calcadas na exclusão e na marginalização dos filhos dos trabalhadores” (SOUZA, 2007, p. 24). Enquanto isso, no segundo plano, os “filhos da elite e da classe média”, que detém uma condição econômica mais favorável, são colocados em escolas privadas que ensinam, mesmo para crianças, noções sobre como elas ocuparão as melhores “cadeiras” do mercado. Como Souza diz:

(...) aos filhos da elite e da classe média reservou-se uma educação de outra natureza, de cunho humanista e pragmático visando torná-los governantes e dirigentes desta sociedade exploradora, na qual um lugar secundário destinou-se às crianças pobres. Este modelo educacional burguês excludente tem por objetivo a formação de trabalhadores para a reprodução do sistema do capital, o que nos permite pensar que a educação orientada às crianças pobres, as tem considerado apenas como futura mão-de-obra e não como sujeitos em formação, para os quais as políticas educativas deveriam orientar uma educação que possibilitasse o desenvolvimento máximo das capacidades (SOUZA, 2007, p. 24).

Esse problema relaciona-se ao fato de a formação dos docentes que atuam no Ensino Infantil ter sido construída com a influência, muitas vezes velada, da perspectiva neoliberal, o que significa dizer uma lógica na qual o professor tem a função de ser um simples reproduzidor de conteúdo ou como cuidador dos estudantes que estão em sua responsabilidade. Quando, na realidade, a recomendação no campo das teorias educacionais é de que os docentes devem reproduzir a transmissão de conteúdos aos estudantes numa perspectiva crítica do mundo a partir de reflexões direcionadas sobre e para a prática da experiência real (KRAMER, 2004, p. 510), ressaltando-se que tal perspectiva também engloba a Educação Infantil, como tão bem destaca Alessandra Arce (2013, p. 10):

Então podemos falar que deve haver ensino na Educação Infantil? Sim! O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser realizado na Educação Infantil! Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz a aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além.

A exigência do curso superior para o exercício da profissão de docente na EI trouxe vantagens quanto à formação de professores nas áreas das licenciaturas. Mesmo assim, nas reformas que vieram acontecendo durante toda construção da LDB, foi possível observarmos a proliferação massiva de cursos superiores em faculdades particulares que, certamente desapegados de compromissos com a utilidade social da formação dos professores, não vincularam parcerias entre “universidade e órgãos públicos de educação, na perspectiva formativa e, onde elas acontecem, em geral ganham a forma de instrumentalização para o trabalho” (SOARES; LOMBARDI, 2018, p. 4).

Mesmo que a profissionalização dos professores da Educação Infantil seja visivelmente positiva para uma melhoria na qualidade de ensino, ele não foge à regra de, para além o suposto desejo de satisfazer a qualidade das aulas nas escolas públicas e privadas por meio do aprimoramento do desempenho profissional dos docentes, colocar uma métrica *ranqueada* para definir as “melhores escolas”, os “melhores professores” e, como acentua Soares e Lombardi: “dentro dessa lógica racional neoliberal, incentivam a concorrência baseada na meritocracia como forma de garantia de ‘qualidade’” (SOARES; LOMBARDI, 2018, p. 4).

Acentuam Rosanne Dias e Alice Lopes, a partir de análises empíricas sobre os ditames das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que a complexa conjuntura construída nas reformas curriculares reforça a necessidade das escolas às novas tarefas e aos novos desafios impostos pelos ditames econômicos (DIAS; LOPES, 2003, p. 1664). Em outros termos, a ideia da DCN de promover o “desenvolvimento das pessoas e da sociedade” estaria indicada aos elementos da tradição, como a educação que atenda aos interesses do mercado de trabalho, e da renovação, que vincula à escola com a comunidade formada pelas famílias, por entidades filantrópicas e por ONGs. O objetivo de tamanhas mudanças no

mundo atual é incentivar o professor a ministrar suas aulas a partir de diferentes contextos de trabalho (DIAS; LOPES, 2003, p. 1665).

Em plena empreitada neoliberal, outros documentos nacionais foram importantíssimos para tornar a categoria do professor de Educação Infantil uma simples coadjuvante no ensino. Alessandra Arce mostra que o documento Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que também atende aos profissionais da Educação Infantil, entende que o professor deve ensinar somente o “aprender a aprender”, o que indica uma preocupação prática e utilitária dos conteúdos que devem ser ministrados a partir de uma perspectiva imediatista (ARCE, 2001, p. 263).

Essa perspectiva pedagógica neoliberal, que articula o “o que”, o “como” e “para que”, tenta tornar o conhecimento dos professores superficial para que os “porquês”, normalmente o elemento de intervenção que permite o conhecimento das relações sociais envolta dos objetos de análise, não sejam desvendados no ambiente da sala de aula (ARCE, 2001, p. 263). Como a autora ressalta:

Não é função deste professor do ano 2000 transmitir, ensinar nada aos alunos, apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo de aprender a aprender fora da escola. A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática. Este fato é previsível, pois estamos falando da formação do profissional que deverá trabalhar as Neba [Necessidades Básicas de Aprendizagem] e, para tanto, ele não necessita teorizar muito, apenas percorrer um caminho que seja mais eficaz e, de preferência, construído no aprender fazendo (ARCE, 2001, p. 265).

Entretanto, esse movimento de expansão do neoliberalismo também abriu caminhos para que as novas perspectivas educacionais pudessem modelar um modelo de educação mais emancipatório, ainda mais porque a função de formar os professores da Educação Infantil foi também direcionada às universidades públicas que representa, em toda sua construção histórica, um espaço de resistência a toda concepção de mundo determinada pelos interesses dominantes.

Como apresenta István Mészáros, a educação é um processo essencial da existência humana, já que todo o ser social é construído a partir da constante curiosidade e capacidade do homem de conhecer, cada vez mais, o movimento do objetivo real e, assim, torna-lo consciente em seu ser (MÉSZÁROS, 2008). Portanto, a educação tem uma força proeminente para superar o sistema sociometabólico do capital através da internalização de uma educação

emancipadora na consciência dos indivíduos, isto é, o conhecimento das contradições do capital e uma nova posição dos sujeitos rumo à mudança social revolucionária (MÉSZÁROS, 2008). Como o grande pensador marxista ressalta:

Isso coloca em perspectiva as reivindicações elitistas de políticos autoneameados e educadores. Pois eles não podem mudar a seu bel-prazer a “concepção de mundo” da sua época, por mais que queiram fazê-lo, e por mais generoso que possa ser o aparelho de propaganda à sua disposição. Um *processo coletivo inevitável*, de proporções elementares, não pode ser expropriado definitivamente, mesmo pelos mais espertos e generosamente financiados agentes políticos e intelectuais. Não fosse por esse inconveniente “fato brutal”, posto tão em evidência por Gramsci, o domínio da educação institucional formal e estreita poderia reinar para sempre em favor do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 50. Grifos do autor).

Mesmo com essa visão de Mézáros frente ao papel das instituições formais de educação que, certamente, ainda estão condicionadas à lógica do capital, o fato de muitos teóricos da educação crítica terem construído seus posicionamentos no Brasil, como é o caso do patrono de nossa educação, Paulo Freire, e um dos principais pensadores da corrente pedagógica histórico-crítica, o professor Demerval Saviani, os cursos de pedagogia das universidades públicas ainda resistiram ao maquinário neoliberal, sobretudo no campo curricular e na formação de professores.

Com a apresentação de conteúdos que são voltadas a mudar a estrutura reprodutiva do capital através da emancipação humana, o professor passou a ter acesso aos conteúdos recomendados pelas pesquisas acadêmicas contemporâneas e pode apresentá-los no ambiente da sala como assuntos que ultrapassam a linha do docente enquanto tutor. Demerval Saviani vai descrever que essa perspectiva, de recriar uma nova grade curricular rumo à transformação do aprendizado na vida das crianças a partir do desenvolvimento de noções sociais e políticas, começou a aparecer após inúmeros embates na LDB (SAVIANI, 2009).

Nesse novo conjunto de mudanças, a postura do professor da EI não estaria mais entrelaçada a fatos históricos que o categoriza como tutor e cuidador de crianças dentro de uma sala de aula, mas o colocaria na perfeita condição de transformar, a partir da teoria histórico-crítica, o conhecimento sincrético (empírico) em sintético (movimento do objeto real) de forma lúdica e didática, sem perder de vista o seu papel enquanto intelectual (SAVIANI, 2009). Essa nova consciência do professor da Educação Infantil, como condutor do aprendizado, representou as inúmeras vitórias que os movimentos sindicais dessa classe tiveram no enfrentamento da precarização do trabalho docente através da formação e da consolidação do direito efetivo de as crianças terem acesso à verdadeira educação (DREWINSKI; SILVA; PEDRO, 2011, p. 10698).

Mas, se nas novas tendências do campo da teoria crítica educacional, o professor da Educação Infantil é orientado a ensinar os estudantes a terem uma percepção crítica do mundo, fazendo reflexões que superam o empirismo rumo à consciência do movimento do objeto real que está imerso na materialidade (KRAMER, 2004, p. 510), como muito é discutido na teoria histórico-crítica e crítico-cultural, no campo das universidades existem algumas questões que podem atrapalhar a formação dos professores da Educação Infantil.

O primeiro ponto é uma dificuldade nos cursos superiores de não vincular os conteúdos trabalhados de forma exaustiva com uma didática que permita a transposição dos assuntos tratados na academia ao ambiente da sala de aula das creches e das escolas de Educação Infantil. Demerval Saviani esclarece que parte desse problema acontece porque o modelo de ensino das universidades e em outros centros de formação é baseado numa separação entre os *conteúdos culturais-cognitivos* com o campo *pedagógico-didático*. Saviani descreve:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente 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-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Como bem define Demerval Saviani, os conteúdos *culturais-cognitivos* são moldes na formação dos professores que os “esgotam na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 149). O modelo dos conteúdos *culturais-cognitivos* foi o que prevaleceu nas universidades e instituições de ensino superior destinadas à formação dos professores secundários, já o modelo *pedagógico-didático* foi mais disseminado nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários. O autor analisa que a prevalência desses modelos na educação brasileira é um dilema que merece atenção, pois admite que os dois modelos devem integrar a formação de professores. Nas palavras do autor:

O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação (SAVIANI, 2009, p. 151).

A grande questão que se coloca é como articulá-los adequadamente. Para Saviani, tal articulação ocorreu por meio da indissociação entre conteúdo e forma. Com efeito, o autor pontua que como essa “dissociação ocorreu por meio de um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (SAVIANI, 2009, p. 151).

A grande questão é que este movimento de transformar o conhecimento sincrético (empírico) para sintético (o conhecimento do movimento do objeto real), por vezes, são apresentados aos professores em formação a partir de didáticas ultrapassadas nos ambientes acadêmicos das licenciaturas. Isto significa dizer que os docentes que estão sendo preparados para assumir os cargos na Educação Infantil nas escolas públicas e privadas encontram-se despreparados para realizar a transposição de toda produção contemporânea no campo do ensino nas salas de aula, justamente porque existe uma ausência do modelo pedagógico-didático no ensino superior.

Essa situação de constante dilema em relação à formação docente é fruto da precarização histórica das políticas de formação, pois as sucessivas transformações pelas quais passou a preparação de professores desde o período colonial até a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura foram incapazes de estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer frente aos problemas enfrentados pela educação escolar no país (SAVIANI, 2009, p. 148).

A visão neoliberal ainda presente nas políticas educacionais que define o professor enquanto tutor ou cuidador de crianças podem ser combatidas quando o pedagogo é formado com o objetivo de torná-lo um intelectual, não somente para que ele próprio consiga ter uma percepção crítica acerca do mundo, mas que exista uma transmissão plena do conhecimento político e crítico também aos estudantes. Como Saviani apresenta:

Nesse momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica, vivam intensamente o clima da universidade, mergulhem nos estudos dos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a se municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. A partir daí eles poderão voltar-se para a escola elementar observando-a, porém, com outros olhos. Poderão, então, analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica ultrapassando, assim, o nível da *doxa* (o saber opinativo) e atingindo o nível da *episteme* (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado) (...) sem isso, os alunos passarão pelos cursos, adquirirão um diploma universitário, mas não ultrapassarão o nível da *doxa*, reduzindo-se a formação de nível superior a mera formalidade, um ato cartorial (SAVIANI, 2007, p. 131. Grifos do autor.).

Nas políticas neoliberais que tentaram constranger os professores a se pautarem em um modelo de ensino fundamentalmente baseado na meritocracia e no conhecimento técnico, vemos uma clara tentativa de manutenção do sistema de opressão orquestrado pelo capitalismo (SANTANA, 2017, p. 135). Esse modelo, contudo, pode e deve ser derrubado por uma educação que tem como objetivo primeiro “formar sujeitos sociais críticos, sobretudo críticos ao sistema do capital” (SANTANA, 2017, p. 135). Por isso, Fonseca, Colares e Costa ressaltam que a melhoria na qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas depende também do comprometimento com a qualidade de seus professores, diretamente ligada à sua formação profissional. Segundo os autores:

As lutas que vêm sendo travadas em prol de uma formação adequada e de qualidade para as professoras da Educação Infantil não podem esquecer que as condições de trabalho e a valorização profissional, entre outros fatores, também implicam o serviço prestado pelas docentes e precisam ser levadas em consideração pelas políticas públicas. Por outro lado, é preciso ter atenção redobrada para que, na busca de uma melhor formação para as professoras da infância, evitem-se erros antigos, a fim de que se possam vislumbrar maiores chances de sucesso nessa empreitada. (FONSECA, COLARES E COSTA, 2019, p. 97).

Por isso, para que a formação possa alcançar resultados satisfatórios na Educação Infantil, Fonseca, Colares e Costa (2019, p. 94-95), apontam que entre os fatores que mais contribuem para uma melhor qualidade do trabalho das professoras estão a “formação para a individualização do ensino-aprendizagem, a ênfase na atividade autoiniciada pela criança, o suporte pelo professor ao desenvolvimento da criança, um clima social positivo e o envolvimento dos pais”.

Ainda sobre os fatores essenciais para a garantia de uma Educação Infantil de qualidade, Fonseca, Colares e Costa concordam que somente a posse de um diploma não garante que os professores desenvolvam um trabalho de qualidade nessa etapa de ensino, pois vários são os fatores que interferem nesse trabalho, é o caso, por exemplo, das políticas públicas destinadas à área. Assim, não se deve atribuir “total responsabilidade exclusivamente à formação, pois outros elementos (ideologia dominante, ausência de identidade profissional, condições de trabalho desfavoráveis, etc.) também interferem na elaboração/reelaboração das representações” (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019, p. 100).

De toda forma, devemos entender que os cursos de formação devem possibilitar aos professores da Educação Infantil o contato com instrumentos didáticos de ensino, como o uso de brincadeiras no desenvolvimento infantil. A conscientização de determinados assuntos, sobretudo àqueles que são essencialmente críticos, são facilmente absorvidos pelas crianças quando estão em constante interação através das práticas educacionais (FONSECA;

COLARES; COSTA, 2019, p. 98). Considerando que a brincadeira é um elemento que mobiliza o “conhecimento/sentimento”, as universidades podem repassar aos docentes do Ensino Infantil como mecanismo importante de aprendizado (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019, p. 98). Como define Wasjskop: “a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos” (WASJSKOP, 2009, p. 25).

O uso de jogos no ensino infantil também é essencial para a transposição dos conteúdos das universidades no ambiente da sala de aula. Os jogos são atividades que reconstruem as relações sociais e torna a necessidade dos homens de se comunicarem enquanto interagem. Trazendo esse elemento ao mundo das metodologias educacionais, Porto e Cruz dizem que os jogos “na educação das crianças parte da compreensão de que quando brincamos estamos em contato direto com nossos pares e com a nossa história”. Os autores ainda ressaltam que:

É necessário considerar ainda que o jogo é uma atividade essencialmente voluntária. Constitui-se base de construção de nossa consciência e autonomia, nos permitindo a experiência da liberdade e da manifestação de nossa vontade. Neste processo, destaca-se a sua importância na constituição do mundo simbólico e representacional do ser humano, no qual encontramos as raízes da nossa consciência e simbolismo, marcas maiores da nossa ação e expressão sobre o universo que vivemos (PORTO; CRUZ, 2004, p. 217).

Só assim, poderíamos tornar a realidade da Educação Infantil menos desigual a partir da formação dos professores. Conforme Fonseca, Colares e Costa:

Uma vez assegurados os critérios básicos de qualidade, como razão adulto/criança e tamanho do grupo, os fatores mais importantes que contribuem para uma melhor qualidade do trabalho das professoras são: a formação para a individualização do ensino-aprendizagem, a ênfase na atividade autoiniciada pela criança, o suporte pelo professor ao desenvolvimento da criança, um clima social positivo e o envolvimento dos pais. Assim, características pessoais e profissionais das educadoras, como a sensibilidade e a aptidão para motivar a criança, definem sua capacidade de interação no ensino-aprendizagem e constituem fator crítico na qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem da criança (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019, p. 94).

Portanto, esses problemas ligados ao universo da precarização do trabalho escolar têm profundas raízes históricas e influenciam na formação, no trabalho dos professores, nas condições materiais de atendimento escolar e na organização do ensino. Também influencia na abrangência da educação infantil, além de outros aspectos da escolarização que acabam dependendo de políticas públicas. Isso fica mais evidente a partir da década de 1970 quando questões econômicas impactaram negativamente o sistema público de ensino, com repercussão no funcionamento de escolas em grandes cidades do país.

Os indicadores da precariedade do trabalho docente que impactam constantemente a educação no ambiente escolar pelos baixos salários recebidos, o currículo puramente neoliberal, a carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério, são fatores que incidem “pesadamente sobre 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” (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1210).

Partindo de estudos que abordaram a relação do adoecimento das professoras de Educação Infantil com seu trabalho, Martins *et al.* (2019) observaram que professoras atuantes em Escolas Públicas Municipais de Educação Infantil têm experimentando em seu cotidiano de trabalho uma série de mudanças materiais e simbólicas com efeitos desfavoráveis sobre a educação e os docentes. São mudanças que transformam o processo educacional apenas em um cumprimento de metas definidas pelas políticas governamentais, para fins de avaliação da competência e da qualidade da educação e de seus agentes, o que gera efeitos negativos sobre a saúde das professoras. Nessa perspectiva, as autoras consideram que o trabalho educativo por si só não é um elemento de adoecimento dos professores, porém, as condições de trabalho nas escolas públicas levam ao “mal-estar docente”.

Esse “mal-estar docente” divide-se em fatores primários e secundários. Entre os primários destacam-se a falta de recursos para aquisição de material didático, problemas de conservação dos prédios escolares, escassez de móveis, violência contra professores e contra as escolas, salários baixos, ameaças de perda de emprego, esgotamento pela carga excessiva de trabalho e a acumulação de exigências sobre o professor. Já os secundários ou contextuais estão relacionados à ação docente, às transformações do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização (MARTINS *et al.*, 2019, p. 715).

Daí a importância de dar visibilidade à precarização das escolas e das condições de trabalho na Educação Infantil, pois muitos professores têm exercido suas funções em meio a salários baixos, ausência de políticas públicas para elevar as condições de trabalho, condições de trabalho que levam ao adoecimento desses profissionais, falta de participação docente nas decisões políticas educacionais, sobrecarga de trabalho, entre outros.

É nesse sentido que compreender o trabalho docente na educação infantil também implica em conhecer as políticas de atendimento e as legislações concernentes. No Brasil, as políticas de expansão de creches e pré-escolas iniciadas no final dos anos de 1970, “conformaram determinado padrão dominante de organização dos serviços voltados para as

crianças pequenas, baseado em precárias condições de trabalho e precário profissionalismo” (VIEIRA; SOUSA, 2010, p. 125).

Diante do que expomos, entendemos que o caso da educação infantil, a maneira como ocorreu à estruturação da força de trabalho foi resultado da forma como se estruturou historicamente os serviços voltados para o cuidado e a educação da criança pequena. Serviços esses que estavam fortemente relacionados às tradições e às inovações socioculturais e com os modelos de organização das políticas sociais que estabeleciam as concepções do papel do Estado, da família e da sociedade na provisão de serviços de atenção à infância, no âmbito das políticas educacionais e assistenciais.

3. A PRECARIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA

Neste capítulo, abordaremos o panorama da Educação Infantil no Município de Santarém/PA, pontuando os seus aspectos históricos, o contexto atual, como está estruturada a Educação Infantil e a conjuntura do trabalho dos docentes no município. Apresentaremos os dados em gráficos e tabelas referentes ao atendimento da creche e pré-escola do município, a elevação e distribuição de matrículas, o piso salarial dos profissionais da educação e formações docentes, considerando o período de 2010 a 2020. A partir do cruzamento desses dados com as informações coletadas por meio das entrevistas, buscaremos analisar como o processo de precarização e intensificação do trabalho docente, vivenciado nas últimas décadas, têm impactado nas atividades cotidianas de ensino no segmento da Educação Infantil e na vida profissional desses professores.

3.1 Uma breve caracterização do município de Santarém

Santarém é um município brasileiro do Estado do Pará, o terceiro mais populoso do Estado, atrás somente da capital, Belém e Ananindeua, sendo o principal centro urbano, financeiro, comercial e cultural do Oeste do Pará. Em 2020, sua população foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 306 480 habitantes, é o 8º mais populoso da Região Norte e o 91º mais populoso município do Brasil. Ocupa uma área de 22 887,080 km², sendo que 97 km² estão em perímetro urbano.

A lei Municipal nº 9270 de 22 de julho de 1981 oficializa a Fundação de Santarém como o dia 22 de junho de 1661 pelo padre João Felipe Bettendorff, Santarém é uma das cidades mais antigas da região da Amazônia. Conhecida como Pérola do Tapajós, em 1758, foi elevada à categoria de vila e quase um século depois, em consequência de seu notável desenvolvimento, foi elevada à categoria de cidade em 24 de outubro de 1848 (NESP, 2016).

3.2. Percurso histórico e o panorama da Educação Infantil no município de Santarém

Antes de fazermos uma análise mais detida sobre as condições de trabalho dos professores da rede de ensino de Santarém (PA) que trabalham na Educação Infantil, devemos considerar, em nossa pesquisa, os aspectos históricos, políticos e sociais que permeiam o cotidiano dos professores. Seguindo o contexto nacional, a presença da Educação Infantil nas escolas públicas do município aconteceu através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional de 1961 (Lei 4.024/61). Segundo Paulo Marchelli, naquele período, a sociedade brasileira possuía o desejo de “massificar a educação, colocando-a como um sustentáculo que deveria funcionar à luz da produção em série típica da natureza dos processos industriais” (MARCHELLI, 2014, p. 1488). Assim, houve uma expansão do ensino em diversos níveis. A novidade na educação pública brasileira foi a abertura de turmas do “pré-primário”, cujo objetivo, conforme a LDB de 1961, era de promover “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e sua integração no meio físico e social” (Art. 25). O “pré-primário”, como era conhecido o setor da Educação Infantil, atendia crianças de até sete anos.

Até as décadas de 1960 e 1970, a educação infantil só esteve presente em Santarém nas escolas privadas com a oferta de vagas para as turmas então chamadas de maternal ou jardim de infância⁸. No município, as poucas escolas que ofertavam a Educação Infantil, como os educandários Santa Clara e Diocesana São Francisco, eram administradas por instituições católicas da região. Em cidades próximas, como Óbidos, o semanário *O Mariano* divulgava, em 1952, a inauguração do Colégio Imaculada Conceição, que priorizou a abertura de matrículas para o “ensino primário, tão deficiente naquela época”⁹. Para dar conta desse setor, no ano de 1953, a Prelazia de Santarém fundou em Óbidos o “Educandário São José, Escola Normal Regional”, para formar professores que atuassem no ensino “infantil, primário e normal regional”¹⁰.

O setor público só veio a cogitar na construção de escolas que atendessem a Educação Infantil com o ideal de expansão de 1960. Mesmo assim, em Santarém, o primeiro projeto municipal de expansão a Educação Infantil iniciou em 1977 com a LBA – Lei Brasileira de Assistência. Como o próprio nome indica, o projeto, que vinha em funcionamento desde os programas de assistência social instituídos no Estado Novo de Getúlio Vargas, buscava resguardar as crianças de baixa renda em escolas públicas, para que pudesse, além de educá-las, cuidar das suas fragilidades sociais, econômicas e, sobretudo, nutricionais. Esses “casulos” ou “creches-casulos” como também eram denominados, funcionaram no município até o ano de 1986, quando foram substituídas pelas primeiras creches construídas pela Secretária Municipal de Trabalho e Assistência Social, a SEMTRAS.

⁸ Acervo da Secretaria Municipal de Educação do Município de Santarém.

⁹ CANTO, Sidney. O educandário São José de Óbidos – 1953. Santarém: Blog do Padre Sidney Canto, 2016. Disponível em: < <https://sidcanto.blogspot.com/2016/02/o-educandario-sao-jose-de-obidos-1953.html> >. Acesso em: 06/01/2021.

¹⁰ CANTO, Sidney. Instituto Imaculada Conceição de Monte Alegre – 1952. Santarém: Blog do Padre Sidney Canto, 2016. Disponível em: < <https://sidcanto.blogspot.com/2016/01/instituto-imaculada-conceicao-de-monte.html> >. Acesso em: 06/01/2021.

O caráter assistencialista da educação, como já dissemos, não é novidade para o contexto nacional da década de 1970. Historicamente, a noção de “creche” servia como espaço de atendimento aos pobres, promovendo uma verdadeira “pedagogia da submissão”, que condicionava os “menos favorecidos” para “aceitar a exploração social” do capital (KUHLMANN, 2000, p. 8). Daí entendemos o porquê de as creches sob a responsabilidade da SEMTRAS estarem funcionando em prédios comunitários adaptados na cidade de Santarém, localizados, principalmente, em regiões mais distantes do centro do município, como nos bairros de Santana, do Urumari, do Aeroporto Velho e do Santarenzinho.

A primeira creche inaugurada com prédio próprio do município foi chamada de “Ubirajara Bentes”, e era localizada no bairro do Diamantino – não tivemos acesso ao ano de fundação, mas é provável, segundo os dados de Greice Goch, que tenha sido construído entre os anos de 1986 a 1988 (GOCH, 2015, p. 60). Posteriormente, a SEMTRAS também construiu mais uma creche no bairro da Interventoria, onde não havia sequer o projeto “casulo”. No mesmo período, as escolas públicas ligadas à rede municipal de Santarém passaram a ofertar o pré-primário, tudo sendo financiado pela Secretaria Municipal de Assistência Social. Para consolidar a presença de Santarém na Educação Infantil, após o ano de 2009, as creches municipais ficaram sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

De “casulo” para creche, o entendimento a Educação Infantil nas políticas educacionais mudou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB (9.394/96). Segundo Ana Cerizara, a LDB “colocou a educação infantil como primeira etapa da educação básica”, constituindo como “um nível de ensino” (CERIZARA, 1999, p. 16). Nesse aspecto, a LDB destaca que a Educação Infantil teria como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família na comunidade” (BRASIL, 1996)¹¹.

Com a Portaria Nacional nº 2.854 de 19 de julho de 2000, as pré-escolas e creches de Santarém passaram a ser ofertadas pelas novas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e pelo Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEIs). Assim, a Educação Infantil foi inserida no contexto das escolas públicas que atendiam as demais etapas do ensino infantil e fundamental. Seguindo o artigo 4º da portaria lançada pela Secretária de Assistência

¹¹ No início do ano de 2013, o Ministério da Educação (MEC) substituiu o atendimento da Educação Infantil de seis para cinco anos de idade. Ver: BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Brasília/DF: *Congresso Nacional*, 2013.

Social, as creches, as pré-escolas ou as escolas devem oferecer atendimento aos estudantes de zero a seis anos, até que os sistemas municipais de educação oferecessem um serviço – integral ou gradual –, que estivessem adequados aos requisitos exigidos pela Educação Infantil, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O resultado é que a oferta de matrículas para a Educação Infantil no âmbito municipal seguiu o mesmo padrão nacional, ou seja, a prefeitura de Santarém ficou responsável, legalmente, pela construção de creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; no caso da pré-escola, o serviço deveria ser prestado para as crianças de quatro a cinco anos. Como está descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que já estava sendo utilizado no ano 2000:

A Educação infantil deve ser oferecida em creche e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de criança de 0 a 05 anos de idade no período diurno em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever de o Estado garantir a oferta da educação Infantil, pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (DCNEI 2010 p. 14).

Verificamos que, segundo as diretrizes nacionais, as instituições de ensino infantil que oferecem a Educação Infantil devem funcionar preferencialmente no período diurno, em jornada integral de setes horas ou, no mínimo, quatro horas reguladas e supervisionadas por órgãos de competência do sistema de ensino que fazem o controle social – cabendo a coordenação pedagógica garantir a aplicação desses requisitos¹².

Tratando-se propriamente do espaço físico utilizado pelo município de Santarém para ofertar a Educação Infantil, observamos a seguinte distribuição: na região urbana, havia vinte e oito UMEIs e oito CEMEIs em funcionamento; na zona rural próxima a cidade de Santarém, existiam apenas três unidades de Educação Infantil (UMEIs), presente nas regiões de planalto e em áreas de várzea, enquanto, por parte do CEMEIs, havia apenas uma unidade na comunidade do Eixo Forte, totalizando 40 unidades que ofertavam a Educação Infantil. Um detalhe interessante é que, pelo menos até o ano 2000, as turmas da Educação Infantil compartilhavam do mesmo espaço que as turmas pré-escolares, tanto no pré-I quanto no pré-II, presentes nas regiões do planalto, de várzea e ribeirinha, como acontece, por exemplo, na região do Arapixuna, do Tapajós, do Arapiuns e do Lago Grande.

Outro ponto é que as metas de qualidade estabelecidas pelas políticas educacionais do município diferenciavam as estratégias que deveriam ser usadas nas creches e nas escolas

¹²Resolução Nº 30 de 09 de setembro de 2019.

públicas que estavam na zona urbana, daquelas presentes nas zonas de planalto e várzea – isto é, em regiões que ficam em altitudes elevadas fora da zona urbana e áreas de habitação próximas a terrenos cultiváveis à beira de rios e ribeirões. Essa percepção está inserida na lei municipal nº 17.966/2004, que descreve sobre a gestão democrática do ensino público da rede municipal de ensino (SANTARÉM, 2004). No documento, a prefeitura de Santarém estabeleceu que as Unidades Administrativas de Ensino do Sistema Municipal de Educação deveriam estabelecer uma qualidade mínima quanto à estrutura física das escolas através dos “critérios de modulação”, que dividiam os educandários de acordo com alguns critérios, que relacionavam o número de salas de aulas disponíveis, o turno de funcionamento com a média total dos alunos nas classes. O objetivo desses módulos era constituir padrões mínimos de “recursos físicos, humanos, equipamentos e materiais de consumo para financiamento” (SANTARÉM, 2004).

Os tais “critérios de modulação” definiram quatro parâmetros de qualidade que deveriam ser seguidos conforme a posição das creches e das escolas públicas dentro dessa divisão. Assim, o documento apresenta os seguintes dados:

Módulo I: escola com 01 (uma) e 02 (duas) salas de aula, 01 (um) a 03 (três) turnos, média de 20 (vinte) a 45 (quarenta e cinco) alunos/ classe e um total de até 249 (duzentos e quarenta e nove) alunos;

Módulo II: escola com 03 (três) a 06 (seis) salas de aula, 02 (dois) a 03 (três) turnos, média de 20 (vinte) a 45 (quarenta e cinco) alunos/classe e um total de 250 (duzentos e cinquenta) a 499 (quatrocentos e noventa e nove) alunos;

Módulo III: escolas com 06 (seis) a 9 (nove) salas de aula, 02 (dois) a 03 (três) turnos, média de 20 (vinte) a 45 (quarenta e cinco) alunos / classe e um total de 500 (quinhentos) a 799 (setecentos e noventa e nove) alunos;

Módulo IV: as escolas a partir de 10 (dez) salas de aula, 02 (dois) a 03 (três) turnos, média de 20 (vinte) a 45 (quarenta e cinco) alunos/classe e um total de 800 (oitocentos) a 999 (novecentos e noventa e nove) alunos (SANTARÉM, 2004).

A consequência dessa fiscalização foi que ela manteve, mesmo que minimamente, as diferentes etapas de ensino dentro de uma qualidade exigida pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (SANTARÉM, 2004). Isso inclui, até mesmo, a criação, por parte da prefeitura da época, de algo chamado de “sistema de nucleação”, que responsabilizava as gestões escolares de cada instituição da tarefa de verificar a manutenção de recursos adequados para cada unidade de ensino, promovendo, segundo o documento, “o fim do isolamento das escolas e classes externas”, causado pela dificuldade de acesso que os órgãos de supervisão tinham (SANTARÉM, 2004). Haveria, assim, uma “autonomia administrativa” coordenada pelo próprio Conselho Escolar (formado pela direção e pela coordenação

pedagógica, por exemplo), que seria instituído de “normas específicas e com funções consultivas, deliberativas, mobilizadora e fiscalizadora” para atuar como “órgão de apoio a gestão escolar, sem coibir sua capacidade operacional” (SANTARÉM, 2004).

Segundo o documento, a administração da qualidade da Educação Infantil estaria descentralizada, ou seja, o controle era feito pela própria direção escolar de cada instituição, e aqui destacamos tanto em assuntos relacionados à estrutura física dos educandários quanto à própria organização curricular e pedagógica que regeria o aprendizado das escolas públicas. Daí vemos que no artigo 2, a gestão democrática do ensino público municipal é concretizada segundo, dentre outros aspectos, a “participação dos segmentos da sociedade em instância, entidades e órgãos colegiados da educação” (art. 2, inciso III), através da “autonomia das unidades de ensino nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira” (art. 2, inciso IV) (SANTARÉM, 2004).

Para que esses princípios sejam alcançados, algumas competências atribuídas à gestão escolar foram elaboradas, como aquela presente na lei municipal nº 17.966/2004 no artigo 11, inciso I, na qual se lê que é “dever do regimento escolar”: “conhecer, interpretar, analisar e difundir na comunidade escolar as principais leis e normas que regem a educação no âmbito nacional, estadual e municipal”, ou seja, o regimento escolar tem por obrigação orientar todos os agentes que participam do espaço escolar sobre suas funções, bem como apresentar, mesmo que indiretamente, o projeto pedagógico e as normas gerais que mantêm a finalidade educacional do seu colégio público (SANTARÉM, 2004). Mesmo a avaliação de desempenho dos servidores, conforme mostra o inciso II, era registrada pelo gestor da escola, e, em seguida, enviada para a Secretária Municipal de Educação (SEMED) (SANTARÉM, 2004). Como recomenda a lei nº 18.392, de 21 de maio de 2020, a gestão deve encaminhar para a instância superior o processo administrativo disciplinar referente aos servidores, no âmbito da escola, ouvindo o conselho escolar dentro das normas emanadas pela SEMED (SANTARÉM, 2004).

Esse movimento de expansão da Educação Infantil, por meio da UEMIs e do CEMEIs, se deu com maior expressão no ano de 2012, quando o município foi aderido ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) através do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Os recursos distribuídos permitiram a construção do primeiro centro municipal de Educação Infantil (CEMEIs Paulo Freire, 2012). Com esse novo espaço, outras CEMEIs também passaram por reformas que organizaram essas creches na seguinte ordem: cada unidade deveria possuir um(a) coordenador(a), com a jornada de trabalho integral de

aproximadamente 200 horas para administrar o ambiente escolar, além de dar apoio pedagógico aos professores.

Em 2008, o primeiro concurso para professores atuarem na Educação Infantil aconteceu em Santarém. Na ocasião, 144 vagas foram ofertadas com uma carga horária média de 150 horas semanais. Como divulgado no Diário Oficial do Município, os aprovados assumiram o cargo no dia 15 de fevereiro de 2010, sendo remunerados com R\$ 620,05 reais por mês¹³, pouco mais do que o valor do salário mínimo que era de R\$510,00 naquele ano.

Parte dessa expansão das creches e das escolas públicas aconteceu pela intervenção do Setor Geral da Coordenação Educacional, que no contexto ampliação de matrículas das turmas de Educação Infantil de Santarém, destacou-se como principal núcleo de planejamento municipal e pela responsabilidade de execução das políticas públicas voltadas para essa etapa de ensino. No interior da gestão do Setor Geral, a professora Alyne Fernandes Rodrigues foi a primeira administradora dos projetos durante o período de 2005 a 2011; posteriormente, o cargo foi repassado para Socorro Bendelack no decorrer do ano de 2012; entre os anos de 2013 e 2014, a pedagoga Flora Aparecida ficou à frente dessa função, retornando em agosto de 2017; nesse intervalo de tempo, quem ocupou a cadeira foi Roseane Figueira; finalmente, de 2017 até o presente momento (2021), a professora Alyne Rodrigues retorna ao cargo.

Com as mudanças nas normas educacionais legislativas, que colocaram como primeira etapa da educação básica a Educação Infantil, competia ao poder municipal a responsabilidade de implementar políticas de reestruturação geral da infraestrutura de escolas e creches, no intuito de garantir espaços adequados para atender às crianças e oferecer melhores condições de trabalho aos diretores, pedagogos e professores. Mesmo assim, quando olhamos para as estruturas construídas pelas Unidades Municipais de Educação Infantil, percebemos que poucos são os prédios que possuíam uma estrutura adequada para atender às crianças, pois, muitas vezes, em vez de serem terrenos do município, em sua maioria, esses prédios eram locações privadas feitas pela prefeitura. Nesse caso, os edifícios são submetidos a toda sorte de problemas causados pela falta de controle desses espaços alugados, algo que atrapalha não somente a gestão estrutural e pedagógica de creches e escolas, mas também prejudica as condições de ensino dos estudantes e de trabalho dos professores, que ficam à mercê de um panorama educacional completamente desfavorável.

Em outras palavras, quando pensamos na relação das estruturas físicas dos prédios com as condições de trabalho dos profissionais da educação, fica nítido que existe em

¹³ SANTARÉM (PA). Concurso público N. 001/2008. *Santarém*: Prefeitura Municipal de Santarém. Acesso em: 07/10/2021.

Santarém um largo descompasso entre o aumento na oferta de vagas para a Educação Infantil com a efetividade das políticas públicas orientadas para a adequação dos espaços que deveriam atender os alunos e professores dentro das diretrizes nacionais. Assim, a precária adaptação dos imóveis residenciais e comerciais, transformados em espaços educacionais, são explicados pela apressada necessidade de obediência ao regimento nacional no seu sentido quantitativo; enquanto no lado qualitativo, o que vemos é uma verdadeira defasagem causada pela ausência de um espaço devido para as atividades de ensino.

Assim, observamos que as gestões do município ficam mais preocupadas em alcançar as metas da oferta de matrículas para a Educação Infantil do que pensar em preceitos educacionais básicos para um bom ambiente de ensino, como na profissionalização dos professores, o aumento da disponibilidade de material, melhores condições salariais etc. Sem nenhuma consideração, o município não compreende que esses dois objetivos são simbióticos, uma vez que é sua junção que garante a meta educacional direcionada para a Educação Infantil: uma educação de qualidade a todos. Os documentos da Secretaria de Educação de Santarém deixaram de lado o entendimento de um sistema educacional que ofereça um maior número de matrículas com uma adequada qualidade de ensino. O resultado é que a estratégia política de Santarém colocou a expansão da Educação Infantil acima de outras demandas.

Segundo Andréa Solimões (2015), esse desejo pela expansão de vagas das creches e das escolas está relacionado com as concepções de educação propagadas por alguns órgãos internacionais, como a Unesco e a Unicef, que, para combater as altas taxas de analfabetismo no mundo, construíram alguns pilares educacionais dentro de uma proposta em que oferecesse um atendimento de baixo custo à população, em resposta aos movimentos políticos que “reivindicavam o acesso à educação como direito, sem comprometer os interesses dos grupos dominantes” (SOLIMÕES, 2015, p. 42). No Brasil, podemos ver essa perspectiva quantitativa da Educação Infantil no artigo 208 da Constituição Cidadã, que descreve que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia” (BRASIL, 1988) de uma, conforme completa o inciso quarto, “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

É certo que essa visão, de acordo com o Banco Mundial, ampliou significativamente a expansão de acesso de 8% para 18% nas matrículas da Educação Infantil, ou, de modo mais geral, de 49% para 80% na pré-escola entre 1996 a 2009 (SOLIMÕES, 2015, p. 79). Mas, pensando na lógica educacional dos professores, a recomendação não era que os profissionais repassem o ensino dentro de perspectivas pedagógicas de preceitos críticos – como está

presente, por exemplo, na pedagogia da autonomia e na pedagogia histórico-crítica. O que se queria, contudo, era um processo educacional baseado no “treinamento e supervisão mais intensos de cuidadores e educadores, e o monitoramento e avaliação de programas em andamento” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 9-10). Todos esses problemas levaram Alessandra Arce (2001) a dizer que “torna-se fácil o escamoteamento de um atendimento ruim, que acaba por empurrar a educação de crianças menores de 6 anos para o amadorismo, a improvisação, o vale tudo” (ARCE, 2001, p. 269). Além disso, o olhar mecânico sobre a Educação Infantil influenciou, também, a própria função do professor em sala de aula. Como diz Alessandra Arce:

Instaura-se na vida do professor uma forma de disciplinar seu comportamento profissional e o binômio ‘saber-poder’ toma amplitude no poder do Estado e no medo dos docentes de perderem sua possível fonte de trabalho. Sem discussões filosóficas e ideológicas, o professor-prático cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão-ação de um cotidiano alinhado e alienante (ARCE, 2001, p. 268).

As metas educacionais de fundo neoliberal, exigidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), apareceram, também, no Plano Municipal de Educação (PME) que foi aprovado em 2015. O plano apresentava como objetivo da Educação Infantil sua universalização para as crianças entre quatro e cinco anos de idade até o ano de 2016. Pensando na realidade de Santarém, o Projeto Municipal estabeleceu a meta de atender, pelo menos, 40% das crianças de zero a três anos até 2025, ano em que se expirará a vigência do PME.

Observamos que esse acesso à creche, diante de uma faixa etária muito restritiva, prejudica significativamente a população porque os recursos, que enquadravam as crianças desde o matinal à infância, foram aplicados numa curta faixa etária, que obrigava a oferta de matrículas somente dos quatro aos cinco anos. No entanto, com base na perspectiva histórica apresentada neste trabalho, mesmo que o atendimento nas creches e no pré-primário fosse dado como prioridade nas políticas educacionais, as escolas e os prédios ainda não davam conta de distribuir o número de vagas necessárias. O resultado traz efeitos sociais negativos para as famílias com baixo poder econômico, uma vez que, em face da carência de vagas em creches, acabam fazendo a escolha de: ou permanecer em casa para cuidar dos seus filhos, ou adentrar no impiedoso cenário do mercado de trabalho. Nesse sentido, a ausência de creches é um fator que traz para a presença do medo, da miséria e da fome na sociedade; atinge certamente o coração do direito à dignidade que assiste a cada cidadão, conforme expressa nossa Constituição Federal.

Esse cenário pode ser facilmente visto quando olhamos para os dados de 2012 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que relataram que o município de

Santarém tinha, aproximadamente, 35.286 crianças entre a faixa etária de zero aos cinco anos. Segundo nos informou a SEMED, a maioria das crianças que frequentavam as creches e as pré-escolas são provenientes de famílias com baixa renda, que trabalham, na grande maioria, em áreas que o tempo de trabalho é, normalmente, alongado, com salários baixíssimos, como é o caso daqueles que atuam, por exemplo, no ramo da agricultura, na pesca comercial e outras atividades autônomas que não garante uma estabilidade financeira; um detalhe é que são justamente essas profissões que constituem uma das principais bases econômicas de Santarém. Isso mostra os grandes desafios a serem enfrentados para a concretização de uma política pública no atendimento da criança e na valorização profissional dos docentes.

Para realizarmos uma análise mais detida sobre a situação distributiva da Educação Infantil, veremos, a partir dos documentos do INEP (Quadro I, a seguir), qual era o número de matrículas disponíveis nas creches e nas pré-escolas de ensino no contexto nacional, estadual e municipal entre os anos de 2010 e 2019. Evidentemente que o número de matrículas não representa a garantia de qualidade, mesmo assim, esses dados não podem ser deixados de lado para um conjunto analítico mais amplo acerca da Educação Infantil em Santarém. Um grande exemplo, Segundo Lilia Colares, é que as matrículas nas escolas públicas da rede municipal de Santarém, subiram de 1.981 vagas para 4.804 no intervalo de 2000 e 2002. Ainda segundo a autora, isso se deu, sobretudo, porque houve um *boom* na ampliação da Educação Infantil na pré-escola, de 191 para 2.872, causado pelo então regimento da LDB de 1996, que passava a responsabilidade do ensino aos municípios (COLARES, 2006, p. 99-100). No caso das creches, o número de matrículas foi de 1.790 para 1.932, mostrando que a separação das diferentes etapas de ensino aconteceu posteriormente com a chegada das Unidades Municipais de Educação Infantil e das CEMEI's (COLARES, 2006, p. 100).

De lá para cá, tanto o número de escolas quanto de creches aumentou consideravelmente. Vemos isso no quadro 1, que mostra a distribuição de matrículas na Educação Infantil não apenas em Santarém, mas no cenário nacional:

Quadro 1 - Nº de Matrículas na Educação Infantil.

Ano	Brasil		Pará		Santarém	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
2010	1.357.779	3.575.630	31.068	191.616	866	7.546
2011	1.470.507	3.551.038	32.617	196.880	949	7.640

2012	1.608.999	3.577.380	34.962	231.996	763	7.954
2013	1.730.877	3.643.231	38.205	208.972	948	7.825
2014	1.830.291	3.703.486	43.201	211.206	1.110	8.625
2015	1.936.335	3.686.785	49.195	205.020	1.340	8.592
2016	2.080.303	3.810.790	54.415	206.148	1.988	8.950
2017	2.226.173	3.919.690	60.810	207.523	2.490	9.075
2018	2.352.032	3.969.919	66.885	208.433	2.739	9.203
2019	2.456.583	4.010.358	69.452	210.504	2.843	9.573

Fonte: INEP/Censo Escolar.

Percebemos, nessa tabela, que houve um considerável avanço no atendimento das crianças de zero a cinco anos. No entanto, o número de matrículas entre 2002 (2.872) e 2010 (866) diminuiu cerca de 69,84% em Santarém, o que mostraria, nesse momento, uma preferência tanto do município quanto das legislações nacionais pela ampliação de vagas pelas pré-escolas, que atingiram um pico de 7.546 em 2010, um aumento explosivo de 321,56% se comparado com o ano 2000. Assim como Lilia Colares apresentou, no censo de 2000 e 2002 (2006), a expansão das matrículas aconteceu pelo reconhecimento dos direitos educacionais como política de atendimento às crianças, conforme está descrito na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), além, é claro, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/MEC).

Essas políticas educacionais que impulsionaram os índices de distribuição das matrículas para a Educação Infantil mostram, sem dúvidas, o esforço que o município, enquanto representante do Estado, faz em garantir uma oferta mínima desse direito constitucional. Assim, o que podemos dizer é que nunca houve tanta preocupação no investimento financeiro para esta etapa de ensino quanto nas últimas duas décadas. Isso tudo para garantir com que, brevemente, 100% das instituições de Educação Infantil mantenha o acesso universal às crianças; que até 2014 as escolas públicas e creches readéquem suas propostas pedagógicas com base nas novas diretrizes educacionais, e, principalmente, que as universidades dêem continuidade a um Plano de Formação aos professores da Educação Infantil (GOCH, 2015, p. 61). Ainda mais em âmbito municipal, pois o próprio Plano

Municipal de Educação destaca a importância expansionista do número de matrículas para a Educação Infantil (GOCH, 2015). Como descreve Greice Goch:

Destaca-se a necessidade de monitoramento do Plano Municipal de Educação no que se refere ao cumprimento de políticas educacionais para este nível de ensino pelo poder público municipal da meta 1: universalizar até 2016 100% da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo 20% (vinte por cento) do total de criança de até 03 (três) anos até o final de vigência deste PME (...) Justifica-se, ainda, a importância da universalização do atendimento de crianças de 0 a 5 anos já que são apresentados dados do Plano Municipal de Educação (2015) do Censo Escolar de 2013 de que apenas 31,19% (11.240) estão matriculados na educação infantil e 68,81% (24.792) estão fora da escola no Município de Santarém (GOCH, 2015, p. 61-62).

A própria preferência pela construção de creches – como espaço público específico que atenderia exclusivamente alunos da Educação Infantil – ao invés de uma abertura de matrículas na pré-escola, como etapa de ensino integrado às escolas públicas, evidencia a ampliação mais específica a esse nível de ensino. Comparando com o alto índice de 7.546 matrículas realizadas nas pré-escolas de Santarém antes de 2010, o número de vagas não aumentou no município de maneira tão expressiva até 2019, quando chegou às 9.573 matrículas, um crescimento de cerca de 26,86%. Mas isso é uma tendência que parece ser difundida no contexto nacional. O número de matrículas nas creches foi de 1.357.779 para 2.456.583 entre os anos de 2010 e 2019, com o considerável aumento de 80,92%. Nesse mesmo período, as 3.575.630 vagas de 2010 nas creches foram para 4.010.358 em 2019, subindo para 12,15%. No estado do Pará, as creches cederam espaço de 31.068 para 69.452, cerca de 123,54% de aumento, enquanto a pré-escola teve uma pequena ampliação percentual de 9,85%.

Outro documento que também revela o cenário de prioridade da expansão das matrículas da Educação Infantil está no Plano Municipal de Educação (PME). Segundo o documento, para atingir as metas de garantir, até 2016, pelo menos 100% do ensino infantil para as crianças de 04 a 05 anos, eram necessárias algumas regras (SANTARÉM, 2015). O primeiro ponto está relacionado com a própria ampliação das vagas. Assim, após a implementação do Plano Municipal de Educação, as creches e escolas deveriam fazer um levantamento periódico, observando a demanda das crianças em relação às suas comunidades, os bairros (incluindo aqui os localizados em rios, planaltos, várzeas, quilombos e indígenas) para a ampliação da infraestrutura dessas instituições de ensino (SANTARÉM, 2015). Descrevendo em gráficos as relações entre crianças atendidas e não atendidas, diz o documento que:

É possível constatar que para alcançar a meta de acesso à creche a oferta de matrícula dever-se-ia acelerar-se, o que também é bastante desafiador para Santarém, uma vez que ainda faltam ser atendidas 22.527 crianças (...) Diante da realidade da Educação Infantil em Santarém, ainda é desafiador o processo de universalização do atendimento das crianças de 4 a 5 anos, assim como da ampliação da oferta para as crianças de 0 a 3 anos. Dessa forma, apresenta-se a meta e suas respectivas estratégias para os próximos dez anos (SANTARÉM, 2015).

O segundo ponto diz respeito à construção e à manutenção da infraestrutura das creches e das escolas públicas. As vinte e cinco Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) de 2016 deveriam atender às normas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) (SANTARÉM, 2015). A partir dos dois anos de funcionamento do Plano Municipal, o Poder Legislativo, representado pela Câmara dos Vereadores, seria responsável pela supervisão da infraestrutura dos educandários, dos quadros de funcionários, das condições de gestão, dos recursos pedagógicos, além da situação de acessibilidade dos espaços que oferecem a Educação Infantil (SANTARÉM, 2015).

Outro ponto foi que os vereadores do município de Santarém também deveriam acompanhar e monitorar o acesso e a permanência das crianças na Educação Infantil. Assim, segundo o documento, questões pertinentes aos benefícios espaciais de “programas de transferência de renda” – como o Bolsa Família, a Renda Cidadã, a Renda Mínima, a Ação Jovem, o Benefício de Prestação Continuada etc. –, delegam a responsabilidade de monitoria as famílias e aos órgãos públicos de assistência social, de saúde e de proteção à infância (SANTARÉM, 2015).

No caso da zona rural, englobando aqui as áreas de planalto e de várzea, quilombolas e indígenas, a garantia do atendimento dessa população mais afastada da área urbana deveria acontecer pela “nucleação das escolas”, que representaria políticas educacionais redirecionadas para atender às “especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada” (SANTARÉM, 2015).

Por fim, o Plano Municipal de Educação (PME) recomenda a contratação de professores especializados no atendimento educacional às crianças com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, assegurando “a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica” (SANTARÉM, 2016). Portanto, o cenário de expansão da Educação Infantil em Santarém parece atender às expectativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que veremos agora, é se o aspecto quantitativo do ensino acompanha o lado

qualitativo presente na formação de professores, nas melhores condições salariais e, principalmente, no ambiente escolar.

3.3 Perfil dos profissionais docentes de Educação Infantil do município de Santarém

Existem dois tipos de seleções para os professores na rede municipal de Educação Infantil: os professores efetivos que foram selecionados por meio do concurso público e aqueles que, através dos conhecidos processos seletivos simplificados, são contratados pela Secretaria de Educação de Santarém (SEMED) temporariamente por dois anos. Para esse último, até o ano de 2018, os critérios de seleção para os docentes temporários eram feitos, de maneira exclusiva, pela própria SEMED. Isso significa que não havia sequer a realização de processos seletivos no município, pois o foco das contratações era “escolher” os docentes e pedagogos, de acordo com a formação da área. O contexto em que esses profissionais da educação estão inseridos no setor público, é um elemento que, como vimos, mostra que a expansão das creches e das escolas públicas não acompanha, em nenhuma instância, a posição trabalhista do professor diante da base salarial estabelecida pelas secretarias, pelas prefeituras e pelo ordenamento nacional – situação que está diretamente conectada com o ideário neoliberal, conforme discutimos no primeiro capítulo desta dissertação.

Quando olhamos para o contexto histórico sobre os requisitos para os profissionais da educação atuarem como professor de Educação Infantil nas creches e nas escolas públicas, vemos alguns avanços na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996). Pelo menos desde a Lei de Diretrizes da Educação implementadas por João Goulart em 1961 até a época de Fernando Henrique Cardoso com a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, houve um intervalo de trinta e cinco anos para que essas diretrizes educacionais pudessem compreender a Educação Infantil como etapa do ensino da educação básica (GOHN, 1992).

Segundo os apontamentos de Maria Gohn, a LDB de 1961 tratou sobre a Educação Infantil em apenas dois artigos, inseridos na seção de “Título de Educação de Grau Primário”, que definiam todo atendimento ao “primário” como “pré-primário”, colocando aqui os antigos “maternal” e o “jardim” (GOHN, 1992, p. 68). Para piorar a situação, essa LDB de 1961 reafirmou o princípio constitucional da Carta Magna de 1946, que atribuía às empresas o papel de “provedoras do atendimento” do ensino infantil para as crianças de até 7 anos de idade; portanto, uma clara transferência de responsabilidade do setor público para o privado. (GOHN, 1992, p. 68).

Nesse período, os profissionais que atuavam na Educação Infantil não eram necessariamente os professores que possuíam uma licenciatura no curso de pedagogia, mas qualquer um que participasse dos chamados “cursos especiais”¹⁴ (BRASIL, 1961). Os espaços de formação atendiam os docentes que já estavam integrados nas redes de ensino, mas que ainda não tinham nenhum certificado ou até mesmo um diploma acadêmico que lhe desse o título de professor (BRASIL, 1961). Assim, segundo o artigo 55, seriam de responsabilidade dos “institutos de educação” a oferta de cursos de “grau médio”, o conhecido magistério, que dariam um certificado para todos que estagiassem por, no mínimo, três anos nessas escolas de profissionalização (BRASIL, 1961).

Nesse contexto, o que fica claro é que o conhecimento não era o principal método avaliativo para a colação de grau nesses “cursos especiais”, mas, sim, o tempo de trabalho (BRASIL, 1961).

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, em plena época da ditadura militar, os ensinos primário e médio foram substituídos pelas modalidades respectivamente de primeiro e segundo grau (SAVIANI, 2009, p. 147). Conforme descreve Demerval Saviani, a LDB marcou uma expansão na formação dos professores em nível superior. Ainda segundo o autor, no caso dos cursos de pedagogia, além daquele clássico treinamento para a habilitação específica no Magistério (HEM), “conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 147). É somente após o processo de redemocratização do Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990, que houve uma ampla reformulação nos cursos de pedagogia e de licenciatura, que adotou a docência como “base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68-69).

A partir desse momento, as instituições de formação passaram a atribuir os cursos de pedagogia para a formação de professores que atuariam na Educação Infantil e nas séries iniciais do primeiro grau (ou na terminologia mais própria ao nosso momento, o ensino fundamental) (SAVIANI, 2009, p. 148).

Com a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a formação dos profissionais da educação para atuar como professores de Educação Infantil é descrito no artigo 61 e no inciso I da seguinte maneira: “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos (...) [aqueles] professores habilitados em nível médio ou superior para a

¹⁴ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Brasília*: Câmara Federal, 1961.

docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 1996). No entanto, um elemento vindo, pelo menos, desde a LDB de 1961, permanece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em atividade na Constituição de 1988, que é a aceitação “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”, presente no artigo 61 após a alteração do inciso I pela lei n. 12.014 de 2009 (BRASIL, 1996). Segundo as observações de Leda Scheibe (2010), essa permissão para docentes que possuem apenas o “nível médio” é uma herança do curso “Normal de ensino médio”, que serve para a formação de professores do Educação Infantil e para os atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental (SCHEIBE, 2010, p. 993).

Se no âmbito das políticas nacionais o “nível médio” é o mínimo exigido para que os cidadãos ocupem o cargo público de professor no ensino infantil, a situação não é diferente nos documentos da Secretaria de Educação de Santarém. Um exemplo disso é a lei municipal de número 17.246/2002, de 21 de maio de 2002, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos servidores do grupo magistério da “rede municipal de ensino do município de Santarém”¹⁵ (SANTARÉM, 2002).

No documento, o artigo 20, que “constitui requisito básico para ingresso na carreira”, existem três níveis de formação: o primeiro é o “nível médio modalidade magistério para o cargo de educador infantil”; o segundo, são os profissionais que possuem o “nível superior, em curso de licenciatura plena ou outra graduação correspondente às áreas específicas do currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente, para o cargo de professor”; por último, o terceiro nível também exigia o “nível superior, em curso da graduação plena em pedagogia e ou pós-graduação na área da educação, para o cargo” (SANTARÉM, 2002). Vejamos que, já no início dos anos 2000, o “nível” considerado mais baixo para o ingresso na docência eram os profissionais que atuavam como “educador infantil”, enquanto os demais “níveis” eram exigidos, pelo menos, um diploma de licenciatura.

A precarização do trabalho dos docentes que atuam na Educação Infantil vai desde os salários baixíssimos às funções que estão distantes das reais atividades de um educador propriamente. Focaremos nesse segundo item. No artigo 10, do Plano de Carreira e Remuneração da Secretaria de Educação de Santarém, existe uma descrição bastante emblemática sobre o papel do “educador infantil” quanto às suas funções. Além de permitir “servidores graduados em nível médio” na “modalidade magistério”, esses professores são

¹⁵ SANTARÉM. Lei n° 17.246/2002, de 21 de maio de 2002. Santarém: Prefeitura Municipal de Santarém, 2002.

obrigados a exercer “funções de administração, cuidados e recreação pedagógicas em escolas infantis da rede municipal de ensino” (SANTARÉM, 2002).

É evidente que essa visão ainda assistencialista do município perante o “educador infantil”, não representa um afastamento da Secretaria da Educação das diretrizes e bases educacionais construídas pela LDB de 1996. A própria base política da educação nacional incentivava os professores dos diferentes “níveis” de ensino a buscar uma constante formação acadêmica nas universidades e nos institutos de educação. O principal problema dessa perspectiva, é o fato de que ela deixa em aberto o espaço para que o título de magistério continue sendo usado como modalidade mínima para atuação no cargo de professor na carreira pública, e não coloca como requisito, logo de entrada, a necessidade de uma licenciatura nas áreas específicas.

Como Leda Scheibe destaca, é necessário considerar o aprimoramento de cada docente como algo indispensável, de modo que, dessa forma, exista a possibilidade de uma qualificação profissional dos professores de Educação Infantil; mas, para que seja realmente efetivo, o espaço para a contratação de “educador infantil” também deve acompanhar os novos requisitos mínimos de formação, senão o cenário de precarização do trabalho dos professores continuará sendo fortalecido pela desvalorização curricular dos que estão ingressos nesse setor público (SCHEIBE, 2010, p. 994). No entanto, a própria LDB permite a atuação de forma na modalidade normal¹⁶ (BRASIL, 1996), como se vê, também, no artigo 62:

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 nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 43).

Vemos a presença de professores que possuem apenas um curso técnico em áreas pedagógicas ou o magistério, que corresponde ao nível médio, na própria lista de docentes concursados na Secretaria de Educação de Santarém (SEMED). Segundo uma investigação que fizemos, de 2010 a 2019, havia um grande número de profissionais que não possuíam o ensino superior. Assim, pensando nas práticas educativas, a formação de educadores especializados para atender às crianças que frequentam o ambiente da sala de aulas nas pré-

¹⁶ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Brasília: Câmara Federal, 1996.

escolas e nas creches tornou-se um grande desafio, pois a maioria dos profissionais, até então, tinha somente a formação mínima exigida pela legislação.

A Secretaria de Educação do município, em 2002, decretou uma modalidade para recompensar os professores que passassem por uma “elevação do grau de escolaridade” chamado de “promoção vertical”, promovendo os docentes em três níveis: o nível I, será alcançado por aqueles que possuem um “curso de nível médio na modalidade magistério e licenciatura curta”; no nível II, será dada a promoção para os que atingiram o grau de licenciatura plena e; por fim, no nível III, os que têm “escolaridade obtida em curso de pós-graduação *lato sensu* com carga horária mínima de 360 horas na área da educação”¹⁷ (SANTARÉM, 2002). Cada “nível”, como apresentamos, não representava somente a exigência mínima para o ingresso na carreira pública no magistério, mas o quanto cada profissional ganharia.

A consequência dessa diferença de títulos em cada etapa de ensino se reflete na remuneração que os docentes possuíam nos concursos promovidos pelo município. Por exemplo, no concurso de número 001 de 2008, o exigido para professor de Educação Infantil era o “ensino médio completo modalidade magistério”¹⁸ (SANTARÉM, 2008). Esse cenário afeta negativamente o próprio salário, pois, enquanto o “educador infantil” poderia receber inicialmente R\$ 415,00 reais, trabalhando cerca de 30 (trinta horas) semanais, aqueles que foram contratados pela Secretaria de Educação de Santarém (SEMED) na modalidade “professor de 5º a 8º ano” receberam R\$ 621,00 de vencimento base, com o tempo de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, isto é, ocupando-se cerca de 33,3% menos do que o pedagogo atuante na área de Educação Infantil (SANTARÉM, 2008).

Assim, para converter o problema do baixo salário e da falta de qualificação, a Secretaria de Educação do Município de Santarém, conforme a resolução de número 30 de 2019, descreve que os professores que atuaram na Educação Infantil deveriam buscar, primeiro, a formação mínima exigida pela legislação – que, naquele momento, já exigia, pelo menos, o curso superior –, além de aperfeiçoar seu grau acadêmico com a chamada formação continuada em serviço para a realização de outras etapas ofertada nas universidades e nos institutos de educação como a graduação, a especialização, o mestrado ou o doutorado (SANTARÉM, 2019).

¹⁷ SANTARÉM. Lei nº 17.246/2002, de 21 de maio de 2002. Santarém: Prefeitura Municipal de Santarém, 2002.

¹⁸ SANTARÉM (PA). Concurso público N. 001/2008. *Santarém*: Prefeitura Municipal de Santarém. Acesso em: 07/10/2021.

É evidente que, ao longo das políticas educacionais que estão sendo implementadas desde a LDB de 1996 até o tempo presente, houve algumas melhorias significativas da atividade docente. No entanto, quando observamos que o docente da Educação Infantil foi definido como “educador infantil” em vez de ser compreendido como o professor da “educação básica”, não é apenas o título que diferencia sua profissão, facilmente entendido aqui como periférica em relação às outras etapas de ensino, mas as próprias condições de trabalho serão diferentes daquelas adotadas para os outros profissionais da educação. O resultado é que, indiretamente, o concurso público, que ofertaria, no ano de 2008, mais vagas para os professores que atuariam na Educação Infantil, algo que consideramos como ponto positivo, acabou reproduzindo, também, uma indisfarçável lógica de precarização do “educador infantil”.

Essa questão deixa dúvidas sobre se a legislação federal de número 11.738, publicada no dia 16 de junho de 2006, que instituiu o “piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”, seria válida para os “educadores infantis” no concurso do município de Santarém (BRASIL, 2008). Segundo o artigo 2º do documento, entende-se por “profissionais do magistério público da educação básica”, aqueles que:

Desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

Conforme o documento, o piso salarial, para os professores que ingressaram com a formação mínima de “nível médio, modalidade Normal”, seria de, pelo menos, R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta) reais mensais, com uma jornada de trabalho de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais¹⁹ (BRASIL, 2008). O problema do salário base de vencimento implementado pela legislação nacional havia sido aplicado já no dia 1ª de janeiro de 2009, sendo que as inscrições para o concurso do município de Santarém começaram no dia 10 de junho e foram até o dia 03 de julho de 2008, seis meses depois da lei de número 11.738²⁰ (SANTARÉM, 2008). Nesse sentido, o piso salarial de R\$ 950,00 reais não foi atendido pela prefeitura à época, que ofereceu os R\$ 691,00 reais para os professores do ensino fundamental em diante (SANTARÉM, 2008). No caso dos docentes atuantes na Educação Infantil de Santarém, o salário permaneceria sendo, inicialmente, os R\$ 415,00 reais mensais, pois,

¹⁹ BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Brasília: *Câmara Federal*, 2008.

²⁰ SANTARÉM. Concurso Público n. 001/2008 de. Santarém: *Prefeitura de Santarém*, 2008.

segundo as diretrizes curriculares nacionais, foi só em 2013, com a lei de número 12.796, que a “pré-escola” (ou melhor dizendo, a Educação Infantil) era incluída dentro da educação básica²¹ (BRASIL, 2013).

Essa mudança reconfigurou o entendimento da Secretaria de Educação quanto à atribuição dos professores do ensino infantil, já que, anteriormente, eram vistos como “educador infantil” (art. 20º), e, após a lei municipal de número 17.246 de 2002, o cargo de docência na Educação Infantil era ocupado pelos profissionais que tinham, no mínimo, o tal “nível médio na modalidade magistério para o cargo infantil”, com a “função de docência em educação infantil”; ou seja, na perspectiva trabalhista, não era mais o “educador infantil” que atuava nas creches e nas escolas públicas, mas o professor em si, reconhecido dentro dos direitos atribuídos a esta categoria (artigo. 20º de 2009 do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Ensino do Município de Santarém)²² (SANTARÉM, 2009). Além do artigo 20º, o XXIII no artigo 2º também reforça a adição do “docente” no ensino infantil: “o professor com docência em educação infantil, o título de cargo de carreira do magistério público municipal, com funções de regência de turmas em unidades de educação infantil de 0 a 5 (zero a cinco) anos²³ (SANTARÉM, 2009).

Nesse novo cenário, segundo o PCCR, a progressão “vertical” dos professores, incluindo agora o docente de Educação Infantil na rede pública do município, ficaria organizada desta forma: entre o nível I e nível II, os docentes receberiam um aumento salarial de 60% (sessenta por cento), quando comparado com o piso salarial do estado e; 20% (vinte por cento) de aumento, junto com os 60%, para os que alcançaram o nível II e III, III e IV e IV e V – esses dois últimos níveis também acrescentado nas mudanças de 2009, e correspondiam aos que possuíam escolaridade obtida nos cursos de mestrado e doutorado, respectivamente (SANTARÉM, 2009). Tomando isso como a nova realidade dos profissionais da Educação Infantil naquele período, o problema do “educador infantil” parecia ter sido, finalmente, resolvido pelas políticas educacionais da Secretaria de Educação. No entanto, houve uma brecha presente no artigo 97, decretado em parágrafo único, que descreve: “para fins de ingresso no concurso Público, Edital 001/2009, garantir-se-á a nomenclatura em caráter excepcional de educador infantil”²⁴ (SANTARÉM, 2009).

Para piorar ainda mais a situação, o documento atribuiu novas funções aos então docentes da Educação Infantil. No artigo 11, que trata sobre da participação do professor do

²¹ BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília: Câmara Federal, 2013.

²² SANTARÉM. Lei nº 18.248, de 08 de janeiro de 2009. Santarém: *Prefeitura Municipal de Santarém*, 2009.

²³ SANTARÉM. Lei nº 18.248, de 08 de janeiro de 2009. Santarém: *Prefeitura Municipal de Santarém*, 2009.

²⁴ SANTARÉM. Lei nº 18.248, de 08 de janeiro de 2009. Santarém: *Prefeitura Municipal de Santarém*, 2009.

ensino infantil para além da docência, diz que esses profissionais terão incumbências de participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), da construção do Plano Anual do Trabalho (PAT), da Proposta Pedagógica (PP) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ou da creche, bem como participar do Plano Individual de Trabalho (PIT) segundo o PPP e PP, garantir, mediante as condições adequadas, o aprendizado, e, por fim, colaborar com as atividades de articulação da escola da creche, com as famílias e com a comunidade, conforme descreve art. 11 nos incisos I, II, III e IV²⁵ (SANTARÉM, 2009). Isso explicaria também o porquê de os docentes serem cobrados pela Secretaria de Santarém para buscar a formação continuada, pois, além das obrigações que o Estado possui com as diretrizes curriculares nacionais, as demais qualificações seriam úteis nesses outros serviços.

No entanto, conforme a resolução número 30, publicada pela prefeitura de Santarém, em 2019, os professores contratados temporariamente não receberiam pelos títulos de pós-graduação (SANTARÉM, 2019). Assim, segundo o Plano de Carreira e Cargos Remunerados, aqueles empregados por processos seletivos ou escolhidos por meio de indicações, não poderiam receber a progressão “vertical” em seus salários (SANTARÉM, 2019). E como a contratação era feita por ano de trabalho, a progressão “horizontal”, aquela adicional no salário dado pelo “deslocamento do servidor de uma classe para outra e considerará o tempo de serviço e o tempo do servidor dentro do sistema de ensino municipal” (SANTARÉM, 2019), também é inexistente, já que a cada ano o contrato seria rescindido e iniciado um novo.

Dessa forma, destacamos que os avanços nos estudos voltados para o atendimento educacional na infância apontaram para novas exigências na atuação profissional dos professores nessa etapa de ensino, principalmente em relação às suas próprias qualificações individuais. Apesar de os progressos estarem presente na LDB de 1996, que exigia alguns pontos mínimos de formação, como a presença do magistério para a atuação na Educação Infantil, existe uma barreira mais específica às formações consistentes, isto é, as especializações que são voltadas para cada etapa de ensino. O problema, segundo Costa (2017), está em uma errônea compreensão das políticas educacionais de que o trabalho do profissional da Educação Infantil não requer uma formação aprofundada – aqui, podemos incluir o mestrado ou doutorado, por exemplo – quando comparada com as demais etapas de ensino. Esse aspecto, ainda segundo o autor, explicaria a permanência histórica desse profissional como mero “cuidador” (COSTA, 2017),

²⁵ SANTARÉM. Lei nº 18.248, de 08 de janeiro de 2009. Santarém: *Prefeitura Municipal de Santarém*, 2009.

A situação seria ainda pior para os professores temporários da Educação Infantil, já que, até mesmo olhar de “cuidador” para sua atuação no ambiente da escola pública retira alguns direitos que estão presentes na política nacional. Para exemplificarmos, o próprio piso salarial, estabelecido pela lei federal de número de 11.738/2008, deu aos professores concursados, no ano de 2008, o salário inicial de R\$ 1.024,64 reais (SANTARÉM, 2008). O que não fica esclarecido, nesse documento, é que o ajuste obrigatório ao piso somente ocorre para os professores efetivados, deixando de lado todos aqueles que entraram pelo contrato temporário – ou flexível, para usarmos um vocabulário típico das relações de trabalho no cenário neoliberal – que, ano após ano, atuam na rede municipal de ensino, sobretudo os docentes da Educação Infantil.

As próprias condições de trabalho para os temporários não são atualizadas pelo município há, pelo menos, três décadas. O único regimento que encontramos sobre isso, está na lei municipal de número 14.899, publicada no dia 27 de janeiro de 1994, que dispõe sobre o Regimento Jurídico Único dos Servidores Públicos Municipais de Santarém. No terceiro artigo do documento, há a seguinte descrição: “equipara-se também a servidor o pessoal contratado por tempo determinado para exercer função decorrente de necessidade temporária de excepcional interesse público, sujeitando-se ao regime jurídico previsto nesta Lei” (SANTARÉM, 1994). Em outra parte do regimento, o artigo 3º, no inciso, diz que:

As funções temporárias são criadas por ato administrativo de gestão, com referendo do Poder Legislativo, nas situações específicas dos casos previstos em Lei, e terão existência por tempo determinado, extinguindo-se automaticamente ao término do prazo estabelecido ou com a cessação do estado de necessidade de que resultarem. (SANTARÉM, 1994).

Portanto, os professores temporários se sentem desmotivados para buscar uma qualificação profissional, e, em muitos, acabam apresentando só a formação mínima, já que são deixados de lado, por mecanismos institucionais, do conhecimento e da valorização da carreira dos efetivos. Sobre esse aspecto, é importante ressaltarmos que fizemos algumas solicitações à Secretaria de Educação de Santarém, via ofício, para que as informações sobre o número de professores admitidos por contrato temporário ou por concurso público nos ajudassem na realização de uma análise mais detida sobre qual seria a preferência contratual do município aplicada aos docentes que atuavam na Educação Infantil, mas os dados não foram disponibilizados.

De todo modo, fica perceptível o conhecimento de que a Secretaria de Educação, seguindo uma lógica nacional de contratação de acordo com investimentos públicos na área de educação, presente nos últimos anos, tenha mantido um grande número de professores

contratados na condição de temporários. Com a incerteza que atormenta os docentes anualmente, o cenário de crise no tempo presente, causado pelas desastrosas políticas neoliberais, mostra que essa condição contratual continua sendo a realidade de uma parte significativa de professores. Não é preciso um grande esforço para vermos essa dimensão. Basta um simples olhar para o passado que nos recordamos que o último concurso público de provas e títulos para a contratação efetiva de profissionais da Educação Infantil no ensino público, em Santarém, aconteceu em 2008, portanto, há mais de uma década. Com isso, é verossímil supor que há um grande número de vagas disponíveis no município, que poderiam ser ocupadas por professores efetivos, com melhores condições profissionais e salariais em sua área de atuação. Nos próprios dados da prefeitura, há informação de que existe um forte crescimento no número de matrículas que não foram acompanhadas pela abertura de certames para a ocupação efetiva das vagas que foram sendo abertas para docentes. Agora que vimos a precarização do trabalho na relação contratual dos professores, observaremos, no próximo tópico, a precarização da condição de trabalho desses docentes, através das falas de alguns profissionais que atuam na rede pública de Santarém.

3.4 A posição dos professores perante a precarização do trabalho na Educação Infantil

Toda essa precarização na estrutura de ensino, nas condições salariais e de trabalho seria o suficiente para mostrar o problema que os profissionais da Educação Infantil vivem, cotidianamente, no ambiente escolar. Entretanto, para tornar a análise ainda mais próxima do cotidiano daqueles que são submetidos a toda sorte de incertezas oriundas das políticas educacionais, nas suas mais diversas instâncias públicas, observaremos o posicionamento dos professores da Educação Infantil diante da degradação trabalhista. Para isso, seguimos as orientações de uma das clássicas metodologias presente no campo da conhecida “História do Tempo Presente”, a chamada História Oral.

O primeiro ponto, surgiu da necessidade de os historiadores ou, até mesmo, dos pesquisadores que não estão inseridos nas ciências sociais, de colocarem suas ferramentas analíticas dentro de uma temporalidade dominada pelas empirias jornalísticas e sociológicas. Assim, as demandas sociais e contemporâneas lançadas para outras áreas surgiram mais pela “impaciência social do que um imperativo historiográfico” (RIOUX, 1999, p. 46), como bem descreve Jean Rioux. Mas, segundo os apontamentos de François Dosse, para obtermos um resultado satisfatório em uma análise que se encontra inserida no tempo presente, o diálogo interdisciplinar com, por exemplo, os “cientistas políticos, jornalistas, sociólogos, geógrafos,

antropólogos e críticos literários” é fundamental (DOSSE, 2012, p. 14). Nesse sentido, a nova tarefa dada aos pesquisadores do tempo presente, sobretudo para aqueles que fazem seus estudos dentro de uma relação profundamente histórica, é de “encontrar a indeterminação do presente das sociedades passadas” (DOSSE, 2012, p. 15).

Essa perspectiva nos leva à “reavaliação da contingência, da pluralidade das possibilidades e, finalmente, da diversidade de escolhas possíveis” que os sujeitos possuíam naquele momento (DOSSE, 2012, p. 15). Em outras palavras, não seria plausível entendermos a situação dos professores que atuam rede municipal de ensino que entrevistamos, sem antes apresentarmos os diversos aspectos históricos entorno das políticas educacionais que compõem a Educação Infantil, pois, mesmo que a problemática se encontre no tempo presente, toda sua conjuntura está interligada às relações do passado.

Conforme destaca Marieta Ferreira, as lembranças dos sujeitos históricos do presente sobre seu passado – que têm acesso através da memória, portanto – é uma rica dimensão de informações que devem ser utilizadas em qualquer investigação (FERREIRA, 1994, p. 14). Eis aqui a função prática da História Oral como caminho metodológico: a construção de mecanismos que se apropriam dessa “rememoração” como fonte histórica, vinculando-a, posteriormente, com a análise empírica²⁶. Para isso, optamos não pelas “entrevistas dirigidas”, que encurralam os entrevistados a apresentarem respostas objetivas e com pouca amplitude espontânea do diálogo oral, mas utilizamos um modelo de entrevistas chamadas de “semi-dirigidas”, que seria uma espécie de meio-termo entre o questionário com a narrativa única da testemunha; a diferença, no caso, é que ela permite uma liberdade de participação do entrevistado.

Escolhemos cinco professores da rede municipal de ensino de Santarém, que estavam atuando na área da Educação Infantil. Três docentes são concursados pelo município e possuem atividades na zona urbana e de dois profissionais estavam vinculados pela lógica do contrato temporário. Chamaremos esses dois últimos de docentes “A” e “E”.

A professora “A”, contratada temporariamente, é do sexo feminino e, dentre os entrevistados, ela tem a idade mais baixa com seus 39 anos. Atuando, anteriormente, na escola pública apenas com o magistério, a docente é formada no curso de licenciatura em pedagogia pelo Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR), vinculada à Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Antes disso, a professora ministrou aulas durante 19 anos no ensino fundamental I e na pré-escola, e, vendo

²⁶ Para mais detalhes sobre a relação intrínseca da História Oral com a memória, o livro *A Voz do Passado* de Paul Thompson apresenta um panorama completo sobre essa discussão.

a oportunidade de entrar na rede pública de ensino pela etapa da Educação Infantil, a docente observou que somente o magistério não seria o suficiente para dar conta de conduzir a sala de aula. Por esse motivo, ela resolveu participar do PARFOR como forma conseguir “aperfeiçoar” sua capacidade de trabalho através do curso de licenciatura em pedagogia.

Para sabermos um pouco mais dos motivos que levaram a docente “A” para a Educação Infantil, perguntamos sobre o porquê de ela ter escolhido o curso de pedagogia ou por que, especificamente, a opção pelo trabalho como professora no ensino infantil. Assim, segundo a docente “A”:

Porque a pedagogia é a formação que me aproxima muito mais do perfil das crianças... porque eu vim do ensino fundamental, como professora, do primeiro ao quinto ano. Quando eu cheguei na Educação Infantil, eu vi a necessidade de me aperfeiçoar. Fui fazer pedagogia e me identifiquei com a Educação Infantil porque me aproximou muito [do meu cotidiano]²⁷

Mas esse olhar de afinidade com a Educação Infantil não passa de uma perspectiva meramente profissional, pois quando perguntamos para a professora “A” sobre sua satisfação pessoal com a profissão, e, caso não, se ela pensaria em trocar para outro trabalho, ela nos fez a seguinte descrição de que “satisfeita... acredito que não seja a palavra do momento. Com tudo isso que a gente vem passando há dois anos, por essa questão do Governo Federal, desestimulou-me muito. Por essa questão profissional, queria mudar de profissão sim”²⁸. Vejamos a verdadeira situação de desânimo da professora “A” atuante na Educação Infantil na rede municipal de Santarém: não seria o desapego pelo prazer de educar as crianças com base nas metodologias pedagógicas instruídas pelas bases curriculares nacionais, ou mesmo os problemas internos de relação que podem acontecer no ambiente escolar, mas a fala, em tom de desânimo, está intrinsecamente ligada às medonhas condições de trabalho e contratuais que as políticas educacionais impõem a docente.

Segundo o relato da docente, o descontentamento com as condições de trabalho construídas pelas políticas educacionais que envolvem diretamente a Educação Infantil, parece ter atingido a professora “A” com maior intensidade após o ano de 2019, quando o presidente “ultraconservador” Jair Bolsonaro assumiu o Poder Executivo. Conforme as suas palavras: “Já me veio inúmeras vezes, porque cada notícia que a gente procura para conhecer mais desse atual governo me entristece. Deixa assim, desmotivada. Até sem vontade [de dar aula] na sala de aula”²⁹. A precarização é tamanha que, até para uma profissional que estava

²⁷ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

²⁸ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

²⁹ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

atuando na educação há dezenove anos, os problemas em específico, em um recorte temporal tão curto, mostra um agravamento nunca antes sofrido por ela.

Os dois anos em que a docente “A” estava se referindo na entrevista, eram os anos de 2019 e 2020, quando o governo declarava, a todo momento, o corte de “gastos” na educação pública. Se à época do presidente Michel Temer o projeto neoliberal na educação já estava consolidado com uma BNCC orientada para servir ao mercado e ao empreendimento (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021, p. 14), o governo de Jair Bolsonaro, em plena pandemia, instituiu o Decreto de número 10.686 de 2021, decretando o bloqueio das atribuições “orçamentárias primárias discricionários”, em que, dentre todo o universo público, a educação foi a mais afetada com R\$ 2,7 bilhões de recursos paralisados (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021, p. 18). Além disso, todo o embasamento teórico e prático aprendido pela docente “A” durante seu tempo de qualificação no curso de pedagogia foram sistematicamente rejeitados após a chegada de Bolsonaro ao poder – que, já na campanha eleitoral, prometia constantemente livrar o sistema educacional brasileiro todas as referências “comunistas” de Paulo Freire³⁰ (GIROUX, 2021, p. 124).

Esse turbilhão de situações pouco favoráveis que sempre se mostram negativas aos professores da Educação Infantil, desestabiliza não somente as atividades profissionais que os docentes possuem, mas seu sentimento de gratificação ao estar em uma sala de aula cheia de crianças. “O amor não vai me sustentar”³¹, talvez esse discurso dito pela professora “A” durante a entrevista, ilustra, com exatidão, o cenário de precarização na rede de educação do município. A docente ainda completa: “amo minha profissão, mas por muitos momentos durante esses dois anos, já pensei em desistir”³².

Observando o clima de frustração, perguntamos quais eram os maiores desafios encontrados em sua carreira como educadora infantil, principalmente durante aquele momento de atuação, e ela nos disse que “falta de apoio em geral, não vou ser específica, principalmente no financeiro recurso didático, a gente sabe que tem esse recurso do PDDE [Programa Dinheiro Direto na Escola pertencente ao FDNE], porém não são bem administrados pela instituição”³³. É inegável que o recurso didático era um problema sério para a professora, mas era o salário que mais afetava sua perspectiva de futuro na profissão. Quando perguntamos sobre a valorização salarial, ela nos relatou que:

³⁰ Para mais detalhes sobre a crise na educação nas sociedades neoliberais durante a pandemia, recomendamos a leitura do livro *Race, Politics and Pandemic Pedagogy*, do Henry Giroux (2021).

³¹ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

³² Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

³³ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

Enquanto temporário posso dizer que há dois anos somente, são 19 anos, mas são 19 anos de muita luta e lutas constantes, lutas diárias né? Pra sobreviver em questão de sobreviver pra sobrevivência mesmo. Mas durante dois anos de 2019 e 2020. Conseguir mais carga horária através do meu esforço, claro através do meu profissional, e me deu um pouquinho de alívio para eu respirar. Eu consegui respirar financeiramente, porém para eu poder ter esse fôlego financeiro eu tenho que trabalhar dobrado, redobrado, triplamente, muitas vezes mais, passar do meu horário de saída, entrar mais cedo. Então para eu ganhar mais eu tive que me doar mais, tenho que me doar muito, muito mais e acabo trabalhando mais do que eu ganho. É assim que funciona pra eu poder ganhar um pouquinho a mais eu tenho que trabalhar muito mais. É muito cansativo³⁴.

A falta de benefícios que são de direito da professora também afetou o apego profissional que ela possui. Por exemplo, a remuneração adicional aos professores, através da “promoção vertical”, foi ressaltado pela docente “A” como um direito negado pelo motivo de ela ter entrado pelo Processo Seletivo Simplificado (PPS), algo que desestimulou o seu desejo pela busca de qualificação profissional. Mas, quando perguntamos se ela notou alguns avanços ou retrocessos em relação aos direitos trabalhistas durante sua atuação na carreira do magistério, a resposta foi que os avanços foram “poucos, bem pouco eu acredito; acredito na minha condição como temporária foi pouco e volto a frisar a questão do novo governo só tende a piorar”³⁵. Para completar nosso questionamento, reforçamos, novamente, sobre sua condição profissional enquanto servidora temporária e a resposta foi um pouco diferente: “esses três anos de PPS que nos deu uma paz. Deu um fôlego até como ser humano”³⁶.

A resposta subjetiva e pouco informativa à primeira vista, típica do diálogo oral, demonstra o desconhecimento que a professora possui sobre seus direitos. Chegamos a essa conclusão porque ela disse que não sabia dos direitos trabalhistas que são próprios do servidor público. Além disso, a professora “A” parece não ter um vínculo muito ativo com os movimentos sindicalistas e conhece razoavelmente as pautas de luta e reivindicações que esses grupos constroem. Conforme as palavras da própria docente “A”: “Vou deixar [essa questão] no meio termo, eu não participo ativamente. Acredito no meu sindicato. Acredito que a gente já evoluiu muito. A gente conseguiu muita coisa devida à força sindical; porém, eu não sou tão ativa, vou ficar no meio termo”³⁷.

Outra questão que devemos destacar foi que, durante a entrevista, um aspecto que apareceu com certa frequência foi a constante reclamação da professora pela falta de apoio

³⁴ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

³⁵ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

³⁶ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

³⁷ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

financeiro da instituição que ela trabalhava e dos órgãos públicos. Perguntamos se existia algum tipo de suporte pedagógico ou administrativo que era prestado no ambiente de trabalho. Sua resposta, evidentemente, mostrou o enorme cansaço na docente, porque ela tinha o “apoio pedagógico”³⁸, mas o “administrativo deixou a desejar”³⁹, e completa: “estou até sendo repetitiva na questão do financeiro, porque... porque até uma xerox em si nos é cobrado até de uma forma desnecessária se tem um material em si”.

Essa perspectiva se insere naquela ultrapassada e presente ideia das décadas de 1970 e 1980, já apresentada no segundo capítulo deste trabalho, de que o professor da rede pública de ensino tem que ser docente, ao mesmo tempo agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo e outras funções que não lhe cabe. O resultado, como observado por Dalila Oliveira, é que a finalidade do sistema educacional é de promover uma “educação para todos”, apela para o comunitarismo e voluntariado (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Isso explicaria a complicada situação que os professores são submetidos cotidianamente: em vez de a escola oferecer toda estrutura necessária, com base no financiamento *per capita* sugerido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (OLIVEIRA, 2004, p. 1130), são os docentes que tiram uma parte do seu salário para conseguir o mínimo acesso dos alunos as provas, apostilas, simulados etc. Todo esse problema pode ser visto na fala da professora “A”, que diz que “até mesmo quando se trata de alguns instrumentos básicos da atividade profissional, como o material didático”⁴⁰, e complementa: “a gente tem que correr atrás e ainda arcar com ele, sendo que não [deveria ser] necessário, sendo que tem um suporte, pelo menos a necessidade básica falha, falha muito”⁴¹.

As próprias condições de trabalho mostram a falta de um apoio financeiro para o ambiente da sala de aula. Ao nos informar que o material didático era distribuído graças ao seu esforço de comprá-lo, ficamos curioso sobre a própria estrutura da escola, isto é, se salas eram ventiladas ou se havia o uso de ar condicionado, se o colégio tinha banheiro próprio, área de recreação, brinquedotecas, materiais didáticos ou pedagógicos. A resposta, que não nos surpreendeu, foi que:

Nenhum desses [elementos] que você citou [o colégio possui]. O ambiente que a gente encontra pra trabalhar a gente tenta fazer o máximo do máximo, mas nenhum [material que] foi citado a gente tem, principalmente [em relação ao] calor na sala de aula. É muito quente, não estou falando pra mim, [en]quanto professora, até porque

³⁸ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

³⁹ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

⁴⁰ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

⁴¹ Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

eu sou um ser humano, né? eu não posso render enquanto professora se eu não tiver um pouquinho, um pouquinho de aconchego, então, enquanto professora a gente se doa ao máximo numa sala quente, numa sala pequena, num chão não tão favorável pra crianças, no ambiente onde eu trabalho, infelizmente deixa a desejar⁴².

A precarização no trabalho dos professores também apareceu durante a entrevista com a docente “E”. Formada no antigo curso de licenciatura em História e Geografia da Ufopa, a professora “E” estava atuando na educação há, pelo menos, vinte três anos. Mas sua atividade acontecia desde o antigo sistema de magistério, quando o curso médio era o suficiente para ingressar na carreira de docente. Isso foi um dos motivos que levou a docente “E” escolher esta profissão, pois, naquele momento, seria “um meio mais rápido de conseguir um emprego”⁴³. No entanto, seu entusiasmo pela carreira marcou a entrevista. Na perspectiva de uma realização pessoal, ela comentou que o seu grau de satisfação é “observar no decorrer do ano letivo... é tu pegar aquela criança ‘crua’ e você ia moldando com o tempo, e quando chega no final tu percebes que aquela criança, ela já desenvolve capacidades que ela não tinha”⁴⁴. No entanto, na perspectiva de uma carreira profissional, o destaque é negativo: “não mudaria de profissão, mas não me sinto satisfeita, por conta do descaso do governo em relação a valorização dos profissionais de educação”⁴⁵.

Quando perguntamos para a professora “E” se ela acreditava em um processo de precarização do trabalho docente no município de Santarém, a resposta, semelhante àquela descrita pela docente “A”:

Eu acho que sim, acho não, tenho quase certeza, que há situação hoje da educação ela é de uma precariedade absurda né? O professor muitas das vezes ele não tem o apoio dos órgãos responsável que é a SEMED, não tem o apoio da gestão, a gente entra em discordância com os pais, e a gente fica sem falta de apoio, não tem apoio mesmo, hoje a lei ela tá do lado do aluno e do pai, o professor ficou sem lei e sem voz⁴⁶.

Essas condições de trabalho parecem fazer parte da realidade geral dos professores da rede de ensino de Santarém. A docente “B”, por exemplo, que atua há mais de 15 anos como servidora efetiva do município, descreve que o seu ambiente de trabalho possui um suporte mínimo da direção e dos pedagogos. O problema, nesse caso, não estaria no atendimento prestado, mas no baixo financiamento que os órgãos competentes oferecem às instituições de ensino. A professora “B”, formada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade

⁴² Entrevista com a docente “A”, no mês de setembro de 2020.

⁴³ Entrevista com a docente “E”, no mês de maio de 2021.

⁴⁴ Entrevista com a docente “E”, no mês de maio de 2021.

⁴⁵ Entrevista com a docente “E”, no mês de maio de 2021.

⁴⁶ Entrevista com a docente “E”, no mês de maio de 2021.

Federal do Pará (UFPA), com especialização em psicologia clínica institucional e também na área de Educação Infantil, deixa claro que “não é porque eles [os gestores e pedagogos] não queiram dar esse apoio [financeiro], mas é porque a gente não tem recurso necessário da parte administrativa. Se a gente leva a ideia, [existe] o apoio no [setor] pedagógico. Mas não é porque eles não queiram, é porque a gente é carente [de recursos] nessa área”⁴⁷. Com a falta de apoio da Secretaria de Educação de Santarém (SEMED), o jeito encontrado pela professora “B” foi de tirar do seu próprio bolso os recursos para que os estudantes tenham acesso a uma condição mínima de ensino. Ela complementa:

Há o da alimentação somente, mas uma alimentação muito empobrecida, precisa estar mais enriquecida com nutrientes que favoreça o crescimento físico e mental da criança, elas passam o dia na Unidade e precisam se alimentar bem, material didático não há, precisaria de mais brinquedos, jogos, livros de informação para os professores. Material pedagógico e didático da educação infantil é diferenciado do ensino fundamental, é voltado as interações, as brincadeiras, o material de higiene e saúde e isso nós não temos. Os brinquedos, tenho que comprar com meu dinheiro, ou usar de muita criatividade para realizar matérias alternativos, mas as crianças precisam usufruir do que há de melhor e quem dá esse suporte a elas? Muitos pais não têm condições, então é importante que haja um olhar mais atencioso para essa questão⁴⁸

Uma resposta parecida foi dada pela professora “E”, que disse:

Não tem estrutura, a sala de aula é onde funciona a educação infantil e o ensino fundamental do primeiro ano, existe uma multissérie. Não tem nada disso só a sala limpa mesmo, os brinquedos pedagógicos eu compro com os meus recursos mesmo para levar (...) geralmente fazemos a nossa coleta e compramos a merenda, material didático vem pouco, assistência de saúde é pouco, é bem pouquinho também quando a gente precisa buscar saúde a gente precisa buscar em outra comunidade⁴⁹.

Ao que tudo indica, a situação parece ser ainda pior para os profissionais da Educação Infantil, pois os projetos, as atividades extraclasse e tudo que envolve recursos financeiros saem do salário dos docentes. A professora “B” disse que a “Educação Infantil ela é muito pautada em projetos. Quando você fala em projetos você tem que tirar do próprio bolso para executar”. Em outra entrevista, com a professora “C”, concursada e atuante na área da educação há mais de vinte e dois anos, além de possuir graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, descreve que o ambiente escolar em que trabalha não existe nenhuma infraestrutura mínima de ensino, como área de recreação, ar condicionado e brinquedoteca. Mas, nesse caso, não vimos nenhum momento de desânimo da professora “C” durante a entrevista. Ao interrogarmos sobre como ela se sentia com a sua profissão ou se

⁴⁷ Entrevista com a docente “B”, no mês de setembro de 2020.

⁴⁸ Entrevista com a docente “B”, no mês de setembro de 2020.

⁴⁹ Entrevista com a docente “E”, no mês de maio de 2021.

havia alguma pretensão mudar a carreira para outra área caso pudesse, a resposta foi: “eu me sinto muito satisfeita com a profissão de professora; eu acho que agora eu não mudaria de profissão por gostar muito do que eu faço”⁵⁰. O problema, na situação da docente “C”, seria a quase inexistência de uma valorização salarial dos órgãos públicos, pois ela “faz o mesmo trabalho com um concursado e às vezes até mais, e a gente ganha só com nível de magistério mesmo. Sem gratificação, sem férias, isso acaba nos afetando, né?”⁵¹.

Claro que nem todas as escolas públicas possuíam uma falta de estrutura adequada. O professor “D”, formado em química pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e com especialização na área de Educação Infantil, um docente que possuía um certo apego pela sua profissão, declarando que não tinha “pretensão de largar a Educação Infantil”, apontou alguns avanços quanto à infraestrutura presente no seu lugar de trabalho, mas, o que marcou a questão, foi mais o lado deficiente do que as mudanças benéficas:

Hoje, no local onde eu especificamente trabalho, nós já temos um avanço nas salas climatizadas. Todas são climatizadas. Nós temos uma área; nós temos um parquinho, nós não temos uma brinquedoteca, nós ainda não conseguimos avançar nessa área, acho que quase todas as unidades nós não conseguimos avançar nessa área de brinquedoteca, é... nós não conseguimos avançar ainda até no próprio parquinho mais coberto porque as vezes tem muitas Unidades tem um parquinho, mas quando chega a um determinado horário do dia as crianças não podem estar nele. Então seria ideal ter um parquinho coberto para que facilitasse mais, então existe hoje dentro das Unidades muita coisa que melhorou dentro do local que eu trabalho, temos hoje, por exemplo, as televisões com internet que facilita muito o trabalho do professor com relação a isso, mas ainda falta muita coisa melhorar nessa questão física, para que a gente possa ter uma abrangência maior, para que a gente possa realmente trabalhar não só a sala de aula, mas trabalhar fora de aula com a criança, as vezes quando tu sai para trabalhar ainda é um local pequeno porque tem que sair gradativamente, por exemplo se tu sair com duas turmas no local do parquinho já não é possível, então a gente precisa melhor também área de educação infantil que é uma área de educação Integral a própria hora do sono, por que a grande maioria das Unidades o problema do colchonete é algo gritante que você não consegue ter os colchonetes pelo menos uma vez no ano novos ou de 2 em 2 anos. Os colchoes estão ali às vezes á anos naquele lugar e assim as vezes até reformados, então isso é problema muito grande, e a infraestrutura das salas também, por exemplo, na Unidade em que eu trabalho todas são climatizadas, mas eu tenho duas salas que elas não foram construída para ter crianças, elas eram construídas com o outro intuito, então são salas pequenas, são salas menores, salas que agregam, hoje se nós formos olhar em virtude de tudo em que nós estamos vivendo e pela própria LDB que diz que o espaço, nós temos que ter um metro e meio quadrado, se não me falha memória por criança, e essa sala abrigaria no máximo até 10 crianças e nós abrigamos até 15 criança nessa sala. Então é inadequado, é impróprio para aquelas crianças, mas, muitas das vezes é atendido pela necessidade, pela demanda de criança naquele local, para que a educação realmente aconteça, mas é preciso melhorar isso, é preciso que realmente se cumpra que estar na lei, que essa criança tenha não só um professor qualificado, mas que tenha um ambiente adequado para que esse processo aprendizado ensino aconteça. Se não vai ficar cada vez mais difícil⁵².

⁵⁰ Entrevista com a docente “C”, no mês de setembro de 2020.

⁵¹ Entrevista com a docente “C”, no mês de setembro de 2020.

⁵² Entrevista com o docente “D”, no mês de outubro de 2021.

Portanto, o cenário que temos imposto aos professores é de uma verdadeira precarização do seu trabalho, em diversos pontos. Se, sob o ponto de vista das políticas educacionais, não podemos negar os avanços que a perspectiva expansionista trouxe para a comunidade, com a construção novas creches e escolas públicas que ofertaram a Educação Infantil, as condições de trabalho colocado sobre os docentes mostram o descaso que a rede municipal de ensino tem com seus funcionários. Assim, mais importante do que trazer uma qualidade ampla da educação, com a valorização daqueles que, cotidianamente, estão instruindo os cidadãos, era atingir os índices de desenvolvimento na educação, para dizer que a cidade de Santarém estava acompanhando as metas educacionais. Aquilo que não foi cobrado pelas políticas nacionais, como a questão salarial, foi deixado de lado.

O reflexo disso, nessa pequena dimensão de cinco professores que entrevistamos, é que a maioria trabalha dentro de um constante desgaste, com o material didático sendo financiado pelo seu próprio salário, a falta de instalações mínimas em salas de aula que estão localizados no ambiente quente-úmido da Amazônia, como ventilador e ar condicionado, bem como a falta de políticas que aumentem a remuneração dos docentes. Com todo esse turbilhão de situações inconvenientes, não é difícil chegarmos à conclusão de que a Educação Infantil, no município de Santarém, sofre de gravíssimos problemas, que poderiam ser resolvidos com ações da Secretaria de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolvermos esta pesquisa, consideramos vários fatores que têm favorecido o impacto do trabalho do professor de Educação Infantil nas últimas décadas. Os muitos acontecimentos no cenário político, social e econômico desencadearam uma constante precarização do trabalho docente, que vem se aprofundando à medida com que o ideário neoliberal avança como um consenso de política macroeconômica.

Assim, as principais estruturas do Estado, como a Educação, são colocadas em debilidade com perspectivas educacionais voltadas para o mercado, com política que priorizaram, antes de tudo, uma campanha de expansão de escolas e creches, sem levar em consideração as condições de trabalho dos professores, do setor pedagógico e da administração escolar.

Nesse âmbito, é importante que se tome essa análise para entender que a escola e também o sistema educacional como um todo estão submetidos aos ditames das políticas neoliberais que circundam o nosso cenário social contemporâneo. A princípio, a dissertação transcorreu sobre esse contexto trazendo um diálogo com os autores que fazem um estudo sobre o neoliberalismo e sua conjuntura atual.

No decorrer da pesquisa bibliográfica observamos que a educação Infantil e as políticas públicas apresentadas a essa etapa de ensino foram positivamente impactadas no decorrer do século XX, pois antes o que se tinha como Educação Infantil era o ensino dado no seio familiar e como uma educação não formal. É inegável que a ampliação de escolas que ofertavam a Educação Infantil beneficiou a sociedade brasileira, principalmente quando a perspectiva de ensino saiu de uma simples política assistencialista para um modelo de educação cujo objetivo seria instruir as crianças a partir de preceitos pedagógicos, isto é, uma situação mais voltada para a formação. No entanto, ainda persistia, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o entendimento de que não havia necessidade para um atendimento mais aprimorado nessa etapa da educação.

Após a década de 1980, com a retirada de um olhar mais assistencialista perante as políticas educacionais, as bases constitucionais passaram a pensar na ampliação dos direitos da infância e das crianças, aprimorando o próprio serviço do poder público diante dessa etapa da educação básica. Como vimos, antes da Constituição Federal de 1988, não existia o reconhecimento de que a Educação Infantil era uma etapa de ensino, deixando-a à margem da educação básica, pois, enquanto os ensinos fundamental e primário participavam desse

conjunto, o ensino infantil era categorizado como “pré-primário”. Foi com a LDB que a Educação Infantil passou a ser incluída como a primeira etapa da educação básica, sendo esse um passo importante, pelo menos, pelo efeito jurídico desse marco legal.

No entanto, do modo como foram introduzidas as políticas públicas para o atendimento da Educação Infantil não foi levada em consideração a valorização do profissional do magistério e a consolidação de seus direitos. A consequência é que houve uma preocupação, diga-se apressada, em ampliar as ofertas de matrículas para as crianças, sem levar em conta os espaços adequados e a efetiva dos profissionais de educação, garantindo-lhes um plano de carreira que valorize o professor.

No cenário da desvalorização profissional e salarial, muitos professores acabaram optando por jornadas duplas para aumentar seus ganhos, sem ter tempo para o aperfeiçoamento que exige a profissão.

Com isso, na etapa final deste estudo, passamos a analisar os dados que foram demandados à Secretaria Municipal de Educação de Santarém por ofício, com o intuito de compreender a real situação do quadro de servidores vinculados à Educação Infantil, bem como as entrevistas realizadas com cinco professores. Como resultado, percebemos uma desvalorização dos docentes que estavam em atuação em três pontos: o primeiro, foi com a construção histórica da Educação Infantil em Santarém, que seguiu a lógica nacional de se preocupar apenas com o lado quantitativo e pouca atenção dada aos profissionais da área.

O segundo ponto foi que as políticas educacionais que envolvem as condições de trabalho e salariais dos professores mostram um claro desinteresse da rede municipal de promover um melhor salário e uma profissionalização dos docentes.

O terceiro ponto foi que observamos a real situação vivida cotidianamente pelos servidores do município através das entrevistas, revelando o desânimo e o cansaço causado por todo esse turbilhão de políticas educacionais defasadas.

Os relatos são importantes, não só porque deram voz aos agentes históricos diretamente envolvidos nesse processo analisado, mas também para trazer à luz a realidade vivenciada por esses profissionais na labuta diária como profissionais da educação infantil em Santarém nesse contexto de precarização do trabalho, tal como detalhado nos primeiros capítulos desta dissertação.

Ao dar-lhes o espaço, portanto, conseguimos inserir, no quadro teórico-analítico já esboçado, a vivência real das pessoas que sentem cotidianamente o peso dos efeitos da crise estrutural do capital e do neoliberalismo. Podemos, em outros termos, propiciar o entrelaçamento das balizas teóricas que muitas vezes, por razões compreensíveis, elaboram

grandes painéis contextuais nos quais os homens e as mulheres não aparecem com suas vozes e com as experiências de quem sente, na ponta mais frágil desse processo, os efeitos de crise em curso.

REFERÊNCIAS

- ABONIZIO, Gustavo. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. 1 ed. Londrina: **LENPES-PIBID de Ciências Sociais**, 2012, p. 28. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf> >. Acesso em: 28/09/2022.
- ALVES, Giovanni. Trabalho e precarização produtiva no brasil neoliberal - precarização do trabalho e redundância salarial. Florianópolis: **Revista Katálysis**, vol. 12, nº 2, 2009, p. 188-197. Disponível em: < [SciELO - Brasil - Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial](#) >. Acesso em: 28/09/2022
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-liberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. Brasília: **Revista Sociedade e Estado**, 2019, p. 211-239.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: FRANCO, T.; DRUCK, G. (Org.). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 13-22.
- ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e Miséria no Brasil III**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os ensaios do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: **La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo**. Buenos Aires: **Consejo latinoamericano de ciencias sociales**, 2000, p. 35-48.
- APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, 1988, p. 14-23.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Campinas: **Educação e Sociedade**, 2004, p. 251-283. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 28/09/2022.
- ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? Salvador: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, 2013, p. 5-12. Disponível: < [É POSSÍVEL FALAR EM PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA PARA PENSARMOS A EDUCAÇÃO INFANTIL? | Germinal: marxismo e educação em debate \(ufba.br\)](#) >. Acesso em: 28/09/2022.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos**. Brasil: 2010.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp). Araraquara: UNESP, 2011.

- BERTONCELLI, Mariane. **O trabalho docente na educação infantil**: entre a precarização e valorização profissional. Dissertação (Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Paraná: UNIOESTE, 2016.
- BERTONCELLI, Mariane; MARTINS, Sucly. A valorização ou precarização do trabalho docente na educação infantil. In: X Seminário Nacional do HISTEDBR. **Anais...** São Paulo: Unicamp, 2016, p. 1-27.
- BRANDÃO, Carlos. **LDB**: passo a passo. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Brasília: **Câmara Federal**, 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Brasília: **Congresso Nacional**, 2013.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília: **Câmara Federal**, 2013.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Brasília**: Câmara Federal, 1961. Disponível: <em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61>. Acesso em: 25/10/2021.
- CANTO, Sidney. Instituto imaculada conceição de monte alegre – 1952. Santarém: **Blog do Padre Sidney Canto**, 2016. Disponível em: <<https://sidcanto.blogspot.com/2016/01/instituto-imaculada-conceicao-de-monte.html>>. Acesso em: 06/01/2021.
- CANTO, Sidney. O educandário são josé de Óbidos – 1953. Santarém: **Blog do Padre Sidney Canto**, 2016. Disponível em: <<https://sidcanto.blogspot.com/2016/02/o-educandario-sao-jose-de-obidos-1953.html>>. Acesso em: 06/01/2021.
- CESARINA, Ana. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Florianópolis: **Perspectiva**, v. 17, 1999, p. 11-21.
- COLARES, Maria Lília. Panorama da educação em Santarém. Campinas: **Revista HISTEDBR On-line**, n. 23, 2006, p. 95-113. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4932/art07_23.pdf>. Acesso em: 28/09/2022.
- CONCEIÇÃO Caroline Machado Cortelini; BERTONCELLI, Mariane. A profissão docente na Educação Infantil: uma análise histórica da constituição de um grupo profissional. Cascavel: **Temas & Matizes**, v. 11, n. 21, 2017, p. 64 – 84. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18312>>. Acesso em: 28/09/2022.
- COSTA, Alessandra. **A precarização do trabalho docente na educação infantil do município de marília**. Dissertação (Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP). Marília: UNESP, 2018.
- DARDOT, P. LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DIAS, Rosanne; LOPES, Alice. Competências na formação de professores no brasil: o que (não) há de novo. Campinas: **Educação e Sociedade**, 2003, p. 1155-1177. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 28/09/2022.
- DOSSE, François. A história do tempo presente e historiografia. Santa Catarina: **Tempo e Argumento**, 2012, p. 5-22. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3381/338130378002/movil/>>. Acesso em: 28/09/2022.
- DREWINSKI, Jane; SILVA, Melissa; PEDRO, Rodrigo. Reflexões críticas sobre a educação infantil e a formação do professor no contexto das reformas educacionais e expansão da ead. In: X EDUCERE – Congresso Nacional de Educação I SIRSSE. **Anais...** Curitiba: Congresso Nacional de Educação, 2011, p. 10695-10709.
- DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios. Salvador: **Caderno CRH**, vol. 24, 2011, p. 37-57. Disponível: <

- <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/qvTGPNcmnSfHYJjH4RXLN3r/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28/09/2022.
- DÚMENIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ecos/a/cfDMs4q5hRKM5JX45GchJ6C/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 28/09/2022.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral: um inventário das diferenças. In: Marieta de Moraes Ferreira. (Org.) **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994, 1-14.
- FERREIRA, Marieta. História do tempo presente: desafios. Petrópolis: **Cultura Vozes**, vol. 94, nº 3, 2000, p. 111-124.
- FERREIRA, Marieta. História, tempo presente e história oral. Rio de Janeiro: **Topoi**, vol. 3, nº 5, 2002, p. 314-332.
- FISCHER, Karin. The influence of neoliberals in chile before, during, and after pinochet. In: PLEHWE, Dieter; MIROWSKI, Philip (Org.). **The road from mont pèlerin: the making of the neoliberal thought collective**. London: Havard University Express, 2009, p. 417-457.
- FONSECA, André Dione; COLARES, Anselmo Alencar; COSTA, Sinara Almeida da. Educação Infantil: História, Formação E Desafios. Fortaleza: **Revista Educação e Formação**, 2019, p. 82-103. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/journal/5858/585861585005/585861585005.pdf>>. Acesso em: 28/09/2022.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FRANÇA, Robson. As mudanças científico-tecnológicas e a flexibilização nas relações de trabalho e o processo de reestruturação produtiva. In: FRANÇA, Robson; BARBOSA, Magno; LUCENA, Carlos (Org.). **Trabalho, educação e flexibilização das relações de trabalho: impactos sobre a saúde do trabalhador**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 5-29.
- GIROUX, Henry. **Race, politics and pandemic pedagogy: education in a time of crisis**. United States: Bloomsbury Academic, 2021.
- GOCH, Greice. **Políticas educacionais da secretaria municipal de educação de Santarém no período de 2003 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém: UFOPA, 2017.
- GOHN, Maria da Glória. Educação Infantil: aspectos da legislação – do departamento da criança ao projeto Jorge Hage. Campinas: **Pro-posições**, 1992, p. 66-79.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Editora Loyola, 17ª ed, 2008.
- HARVEY, David. **Justicia, naturaleza y la geografía de la diferencia**. Ecuador: Editora Traficantes de Sueños, 2018.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.
- HAYEK, Friedrich. **Arrogância fatal: erros do socialismo**. Tradução de Ana Maria Capovilla e Candido Mendes Prunes. Brasil: Editora Ortiz, 1995.
- HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.
- HIRATA, Helena. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 13-20, 2011. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/M4ycWQHC74JXtmXcfqNxTyy/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28/09/2022.
- JR KUHLMANN, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000, p. 5-18. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?lang=pt>>. Acesso em: 28/09/2022.

KRAMER, Sonia. Professores de educação infantil e mudança: reflexões a partir de bakhtin. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, 2004, p. 497-515. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/gpgWz9kD3jpmQn5nphS4qfB/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28/09/2022.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.

LEI MUNICIPAL Nº 14.899, DE 28 DE JANEIRO DE 1994 Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos servidores Públicos Municipais de Santarém.

LOUÇA, Francisco. A união europeia, as políticas sociais, e os fundamentos: de hayek para salazar, até aos liberais autoritários. Brasil: **Esquerda**, 2020. Disponível em: < [A União Europeia, as políticas sociais, e os fundamentos: de Hayek para Salazar, até aos liberais autoritários | Esquerda](#)>. Acesso em: 28/09/2022.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D; DUARTE, A; VIEIRA, L. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARSIGLIA, Ana. **A prática pedagógica histórico-crítica**: na educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Maria de Fátima Duarte; ARAÚJO, Tânia Maria; VIEIRA, Jarbas Santos; MEIRELES, Janaina Barela. Educação Infantil e saúde das professoras: estudos que se aproximam ao tema. São Carlos: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, 2019, p. 712-725. Disponível em: < <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2495>>. Acesso em: 28/09/2022.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política – o processo de produção do capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 25, n. 1, 2007, p. 83-104.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie?. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Editora Boitempo, 2011

MISES, Ludwig Von. **Liberalismo**: segundo a tradição clássica. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

MORAIS, Erivania; SANTOS, Camila; PAIVA, Irene. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. Rio Grande do Norte: **Inter-legere**, v. 4, n. 31, p. 1-23.

ÓBIDOS (PA). Edital de chamamento público para contratação de entidade promotora de concurso público para provimento de cargos efetivos da prefeitura municipal de óbidos/pa. Óbidos: **Secretaria Municipal de Administração e Desenvolvimento Humano**, 2020. Acesso em: 28/09/2020.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004, p. 1127-1144.

OLIVEIRA, Dalila. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no brasil. Curitiba: **Educar em Curitiba**, 2010, p. 17-35.

OLIVEIRA, Ricardo. A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica. Maringá: **Revista Urutágua**: 2011, p. 132-146.

ONOFRE, Gabriel. **O papel dos intelectuais e think tanks na propagação do liberalismo econômico na segunda metade do século XX**. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: 2018.

- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Campinas: **Revista HISTEDBR**, 2009, p. 78-95.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. São Paulo: **Projeto História**, vol. 14, 1997, p. 25-39.
- PORTO, B. S.; CRUZ, S. H. V. Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: CRUZ, S. H. V.; PETRALANDA, M. (Org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: UFC, 2004. p. 213-231.
- RAUPP, Marilene. Concepções de formação das professoras de educação Infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, Alexandre; MOMM, Caroline (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2012, p. 139-156.
- RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999, p. 39-50.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Santa Catarina: **Estudos Feministas**, 2001, p. 515-540.
- SAAD-FILHO, Alfredo. The political economy of neoliberalism in Latin America. In: SAAD-FILHO, Alfredo; JOHNSTON, Deborah (Ed.). **Neoliberalism: a critical reader**. Londres: 2005, p. 222-230.
- SAMPAIO, Maria; MARIN, Alda. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004, p. 1203-1225.
- SANTANA, Aurelane. Educação sob o capitalismo e precarização do trabalho docente: contexto e condições do ensino e da formação em geografia. Uberlândia: **Revista de Ensino de Geografia**, 2017, p. 134-144.
- SANTARÉM. Concurso público N. 001/2008. **Santarém**: Prefeitura Municipal de Santarém. Acesso em: 07/10/2021.
- SANTARÉM. Concurso público nº. 001/2008. Santarém: **Prefeitura Municipal de Santarém**, 2008. Acesso em: 28/09/2020.
- SANTARÉM. **Lei Nº19.829/2015, de 4 de julho de 2015**. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Site: www.santarem.pa.gov.br, 2015.
- SANTARÉM –PARÁ. **Resolução nº 30 de 09 de setembro de 2019**. Conselho Municipal de Educação.
- SANTARÉM. **Concurso Público n. 001/2008 de**. Santarém: Prefeitura de Santarém, 2008.
- SANTARÉM. **Lei nº 17.865, de 03 de novembro de 2004**. Santarém: Prefeitura Municipal de Santarém, 2004.
- SANTARÉM. **Lei nº 17.246/2002, de 21 de maio de 2002**. Santarém: Prefeitura Municipal de Santarém, 2002.
- SANTARÉM. **Lei nº 18.248, de 08 de janeiro de 2009**. Santarém: Prefeitura Municipal de Santarém, 2009.
- SANTARÉM. **Plano municipal de educação de Santarém**. Santarém: Secretaria Municipal de Educação de Santarém, 2015.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, 2009, p. 143-155.
- SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, 2007, p. 99-134.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, 2009, p. 143-155.

- SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. São Paulo: **Educação e Sociedade**, 2010, p. 981-1000.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Luiz. O “eco” do marxismo: o metabolismo social ao capital e o pensamento ambiental. Rio de Janeiro: **Em pauta**, n. 42, v. 16, 2018, p. 167-181.
- SILVA, Mônica; ABREU, Cláudia. Reformas para quê? as políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. Florianópolis: **Perspectiva**, 2008, p. 523-550.
- SOARES, Marcos; LOMBARDI, Lucia. O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: a necessidade da formação política. In: XV Colóquio Internacional de Geocrítica. **Anais...** Barcelona: Geocrítica, 2019, p. 1-22.
- SOLIMÕES, Andréa. **Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde dos docentes na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará). Belém: UFPA, 2015.
- SOUZA, José dos Santos. Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des)configuração do trabalho docente. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis, et al. **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil - novos e renovados desafios em perspectiva**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- SOUZA, Maria. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista). Marília: UNESP, 2007.
- VIANA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia (Coord.). **Trabalhadoras – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013.
- VIEIRA, L.M.F. Educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F (ORG.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. Curitiba: **Educar em Revista**, 2010, p. 119-139. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/CFRHQD9Dmjt63kTdjYzytvD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28/09/2022.
- VIEIRA, Livia; OLIVEIRA, Tiago. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). Natal: **Revista Educação em Questão**, 2013, p. 131-154.
- WAJSKOP, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Vigotsky**. São Paulo: Pioneira, 5ª ed, 2009.