



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu

PABLO LUIZ DE FARIA VIEIRA DA SILVA

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROINFÂNCIA EM QUATRO MUNICÍPIOS
DO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro

2014

PABLO LUIZ DE FARIA VIEIRA DA SILVA

As condições de trabalho docente na Educação Infantil: uma análise a partir do
Proinfância em quatro municípios do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda
Rezende Nunes

Rio de Janeiro

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGedu

**As condições de trabalho docente na Educação Infantil: uma análise a partir do
Proinfância em quatro municípios do Rio de Janeiro**

Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva

Aprovada em _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes
(Orientadora)

Profa. Dra. Patrícia Corsino – UFRJ
(Membro externo)

Prof. Dra. Sonia Kramer – PUC-Rio
(Membro externo)

Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO
(Membro interno)

Profa. Dra. Eliane Ribeiro – UNIRIO
(Membro interno)

Rio de Janeiro
2014

A todos os trabalhadores da Educação,
que cotidianamente lutam pela construção
de práticas democráticas mesmo diante
de todas as adversidades do tempo presente.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que a produção dessa dissertação envolveu, direta e indiretamente, um sem número de pessoas, que através de palavras, gestos, ações auxiliaram nesse longo percurso, acidentado em muitos momentos.

A Mary, minha mulher, por compreender, na maioria das vezes, minhas presenças ausentes e por ser uma mulher *topada*, que sempre e em todos os momentos me faz avançar na busca por condições de vida melhor.

A minha filha Luiza, meu amor maior, que nasceu junto com esse curso de mestrado, tudo é sempre para ela, desde março de 2012 e para o resto de nossas vidas.

A minha mãe Dinorah, que ao longo de toda a vida me ensinou na prática o que é caminhar contra as dificuldades e adversidades. Ensinou-me, também, o amor aos livros e aos estudos.

A professora e amiga Maria Fernanda, que me orientou na vida, na dissertação, no trabalho, dedicando total atenção e sabedoria, sempre com muito carinho, afeto e exigência.

Aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP) da UNIRIO, que suscitaram estudos, conversas, apoios e conhecimentos a partir de discussões diversas e enriquecedoras.

Agradeço a todos os participantes da pesquisa de campo nos municípios por possibilitarem o conhecimento das realidades da Educação Infantil, suas práticas são uma busca constante pela concretude do direito das crianças pequenas.

Aos meus colegas de trabalho na Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II, por buscarem fazer o melhor para nossas crianças em nossa instituição.

Já não era pouco essa rebeldia sem objetivo, numa terra de conformismo e usura, onde o funcionário se agarrava ao cargo como ostra, o comerciante e o industrial roíam sem pena o consumidor esbrugado, o operário se esfalfava à toa, o camponês aguentava todas as iniquidades, fatalista, sereno. Com certeza essa gente arregalava os olhos espantada – e nos de cima o espanto se mudava em ódio, nos de baixo começava surgir uma indecisa esperança. Às portas das farmácias, nas vilas, discutia-se com entusiasmo caso extraordinário.

(Graciliano Ramos, 1960)

Mas o certo é que tudo se pode fazer, ainda que custe cuidados infinitos.

(Pablo Neruda, 1986)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo discutir as condições de trabalho docente em quatro unidades do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância – nos municípios de Angra dos Reis, Aperibé, Tanguá e Quatis a fim de conhecer as realidades em que processam o atendimento as crianças pequenas a partir de uma política pública. Busca-se compreender e analisar como e em que contextos se efetivam as práticas docentes através do perfil e das condições de trabalho dos gestores, professores e auxiliares. Justifica-se por analisar uma política pública que se destina a expandir e melhorar o acesso das crianças pequenas à Educação Infantil, aprofundando também o conhecimento acerca das bases às quais se produz e sustenta o trabalho docente na primeira etapa da Educação Básica. Possui um referencial crítico com relação às categorias trabalho, trabalho docente, política pública, Educação Infantil e formação. As entrevistas com roteiro semi estruturado foram elencadas como procedimento metodológico para as duas etapas da pesquisa de campo: i) com os responsáveis pelo programa nos órgãos centrais das secretarias municipais de educação na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e ii) com gestores, professores e auxiliares nas unidades do programa em funcionamento. Possui três questões que orientaram a pesquisa desenvolvida: I – como e em que condições se desenvolve o trabalho docente nas unidades do Proinfância pesquisadas?; II – quais as similitudes e diferenças entre elas no âmbito das relações de trabalho, sendo que pertencem a entes federados municipais distintos?; III – como o Proinfância, como política pública, altera a entrada das crianças na rede de Educação Infantil? As entrevistas possibilitaram conhecer as realidades e os contextos municipais de produção da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Política Pública; Condição de Trabalho Docente; Formação.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo discutir las condiciones de trabajo de los profesores en cuatro unidades del Programa Nacional para la Reestructuración y Adquisición de Equipos para la Escuela Pública Red de Educación Infantil - PROINFANCIA - en los municipios de Angra dos Reis, Aperibé, Tanguá y Quatis a cumplir con las realidades en que los niños pequeños de cumplimiento de un proceso de política pública. Buscamos entender y analizar cómo y en qué contextos se convierten en prácticas efectivas de enseñanza a través del perfil y las condiciones de trabajo de los administradores, maestros y asistentes. Se justifica mediante el análisis de una política pública que está diseñado para ampliar y mejorar el acceso de los niños a la Educación Infantil conocimiento también profundizar sobre las bases a las que produce y sostiene el trabajo de la enseñanza en la primera etapa de la educación básica. Tiene un punto de referencia fundamental en lo que respecta a la categoría de trabajo, el trabajo de la enseñanza, la política pública, la Educación Infantil y la formación. Entrevistas con guión semiestructurado fue catalogado como un procedimiento metodológico para las dos etapas de la investigación de campo: i) con los responsables del programa en los órganos centrales de la educación municipal en la Región Metropolitana de Río de Janeiro y ii) con los directivos, profesores y unidades auxiliares del programa en funcionamiento. Tiene tres preguntas que guiaron la investigación desarrollada: I - cómo y bajo qué condiciones se desarrolla el trabajo docente en las unidades encuestadas PROINFANCIA;? II - ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre ellos en el contexto de las relaciones laborales, y las entidades federadas municipales distintos pertenecen;? III - como PROINFANCIA, como política pública cambia la matriculación de los niños en la Red de Educación de la Primera Infancia? Las entrevistas permitieron conocer las realidades y contextos locales de producción de la educación infantil.

Palabras clave: Educación Infantil; Políticas Públicas; Maestro Condiciones de trabajo; Entrenamiento.

SUMÁRIO

	Página
PREFÁCIO	09
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	23
1.1 Concepção de trabalho	23
1.2 Concepção de trabalho docente	31
CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA, O PEDAGOGO E OS DESAFIOS AO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
2.1 Pedagogia como docência após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	40
2.2 O pedagogo como professor de Educação Infantil	53
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA SOCIAL	60
3.1 Concepção de Política Pública	60
3.2 Educação Infantil na Política Social de Educação	62
3.3 Desafios para as políticas no atendimento às crianças pequenas	69
CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA APROXIMAÇÃO COM AS UNIDADES DO PROINFÂNCIA	73
4.1 Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa de campo	73
4.2 Apresentação do Proinfância	77
4.3 Aproximação com o campo de pesquisa	80
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS NAS UNIDADES DO PROINFÂNCIA EM QUATRO MUNICÍPIOS DO RIO DE JANEIRO: ANGRA DOS REIS, APERIBÉ, TANGUÁ E QUATIS	82
5.1 Conjuntura do Estado do Rio de Janeiro e de seus municípios	82
5.2 Características das regiões de governo e municípios pesquisados	89
5.3 Aproximação com as Secretarias Municipais de Educação	96
5.4 Entrevistas nas unidades do Proinfância	100
5.5 Categorias analisadas	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS ACHADOS DA PESQUISA DE CAMPO ..	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

PREFÁCIO

Estudar as condições de trabalho docente é uma decorrência do meu percurso de vida e de trabalho. No ano de 2011 fui aprovado no concurso para Professor da Educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro e, em pouco tempo, percebi três dimensões que muito me alarmaram: a primeira, a completa independência na produção das práticas, realmente o ditado tantas vezes falado era a verdade: o professor fecha a porta e faz o que quer; a segunda, as difíceis e tensas relações de trabalho com os auxiliares, decorrentes das diferenças de formação, carga horária, salários, responsabilidades e concepções de crianças, infâncias e Educação Infantil; e a terceira, o intenso ritmo ao qual deveria dar conta para que, ao final do mês, obtivesse um salário razoável. Com pouco tempo de trabalho, solicitei uma dobra, isto é, trabalhar em duas escolas com a mesma matrícula, o resultado foram dois sérios problemas de saúde que me fizeram parar e repensar minha atuação como professor de Educação Infantil.

A maneira que encontrei de reorientar minha prática docente foi buscar a realização do curso de mestrado e para tanto busquei a Linha de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação por considerar que as questões com os quais me deparava no trabalho eram oriundas de ações e compreensões maiores da política de Educação.

O ano de 2012 começou com três grandes mudanças: o ingresso no curso de mestrado da UNIRIO, a aprovação como professor substituto (contratado) na Educação Infantil do Colégio Pedro II (CPII) e o nascimento de minha filha. Três mudanças consideráveis que, realmente, reorientaram minha vida em todos os sentidos. Com relação ao campo de trabalho, não atuava mais como professor concursado, mas, sim agora, como professor contratado temporariamente, sem muitos direitos, em uma instituição que, naquele momento, iniciava seu percurso na primeira etapa da Educação Básica, um contexto marcado por desafios, contradições, adaptações, resistências e mudanças. O CPII decidiu expandir sua atuação para a Educação Infantil com o financiamento do Proinfância, com crianças de 4 e 5 anos de idade e apenas com professores contratados (somente os trabalhadores da gestão e dois professores eram concursados transferidos do Ensino Fundamental). Com isso, percebi que, ao mesmo tempo em que estudava uma política pública de expansão da Educação Infantil, o Proinfância, na UNIRIO, vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP) atuava, na prática, em uma unidade construída no âmbito do programa.

Assim, as questões levantadas na pesquisa de campo eram, muitas vezes, observadas em minha prática com as crianças e na gestão do meu trabalho: a preferência pelo investimento na pré-escola em detrimento da creche, pouca participação dos docentes na gestão, a existência de contratos de trabalho precários, a relação com o Ensino Fundamental, as conflitantes visões de Educação Infantil existentes nos órgãos públicos. A identidade da Educação Infantil era, portanto, uma questão não só teórica, mas prática em minha vida.

Nesses dois anos, outra grande mudança: fui aprovado no concurso para professor de Educação Infantil do CPII, ingressando na carreira federal como professor do Ensino Básico, Técnico-Tecnológico, alterando o vínculo e o status profissional e possibilitando maior liberdade para estudar e pesquisar as práticas docentes na Educação Infantil, assim como contribuir para a construção de uma proposta de atuação e entendimento sobre a primeira etapa da Educação Básica em âmbito federal. A responsabilidade é grande e, não seria errado dizer, que fazer um bom trabalho na Educação Infantil do CPII é contribuir efetivamente para a história da Educação Infantil no Brasil.

A presente dissertação, por sua vez, está inserida na linha de pesquisa Políticas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu - UNIRIO). Constitui, também, parte integrante do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP) que, ao longo dos últimos anos, tem analisado vários aspectos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, dentre eles as condições em que se desenvolvem as práticas docentes com as crianças pequenas nas realidades municipais. E, por fim, integra uma pesquisa maior, intitulada Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 3 anos, que possui financiamento do Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, sendo orientada pela professora Maria Fernanda Rezende Nunes.

INTRODUÇÃO

A área da Educação Infantil vem, ao longo dos últimos anos, estabelecendo sua centralidade nas políticas públicas de Educação, em grande parte, por ser a primeira etapa da Educação Básica. Documentos e programas nacionais, de âmbito federal, para a área versam sobre espaço, estrutura, concepção, currículo, acesso, formação estabelecem as bases para a busca da efetivação do direito das crianças pequenas à Educação desde o nascimento. As práticas, contudo, se concretizam em âmbito municipal, o que implica dizer que o atendimento às crianças ocorre em contextos diversos. É importante frisar que essa é a opção brasileira para a primeira infância, a institucionalização para Educação e Cuidado são ofertados, independente dos direitos dos responsáveis, dos trabalhadores, da região em que se nasce ou da situação social ou econômica da criança.

Analisar este contexto amplo pode ser realizado por diferentes aspectos, um deles diz respeito à condição de trabalho docente, para isso, o presente trabalho, tem como objetivo conhecer quais são as condições materiais de trabalho em quatro unidades do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância (instituído pela Resolução N° 6, de 24 de abril de 2007), em quatro municípios do Estado do Rio de Janeiro. O trabalho fará, portanto, aproximações entre dois campos da Educação Infantil, a saber: espaço e docência, uma vez que a partir de um programa de expansão da rede serão buscados indícios que evidenciam como se produz o atendimento às crianças pequenas, centrando suas análises nas condições de trabalho docente. A pesquisa realizada encontra-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, na Linha de Políticas Públicas em Educação e compõe um projeto maior denominado Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 3 anos, que conta com financiamento do CNPq e da Faperj.

A construção de creches e pré-escolas é considerada, pelo sítio eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), um quesito indispensável à melhoria da qualidade da educação. Contudo, por trabalhar em uma unidade construída no âmbito do programa, surge o questionamento: será esse um quesito fundamental? Garantir o acesso das crianças à Educação Infantil através do aumento de vagas físicas,

isto é, ampliando a rede, é essencial para efetivar o direito das crianças pequenas, porém é condição direta e fundamental para a efetivação da qualidade tão dita e buscada? Partindo das dificuldades vividas pelos trabalhadores nas últimas décadas, um momento de retração de direitos e aumento das fragilidades na legislação trabalhista, essa dissertação busca conhecer as realidades vividas pelos sujeitos privilegiados do estudo (responsáveis técnicos das secretarias municipais de educação dos municípios pesquisados, professores, auxiliares, diretores/coordenadores) para verificar quais os quesitos que podem contribuir para uma Educação mais democrática e, dessa forma, de qualidade.

O Proinfância, programa integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), possui dois momentos, o primeiro no período compreendido entre os anos de 2007 e 2011, no qual foram construídas 2.543 unidades de educação infantil e, o segundo, a partir do ano de 2011 quando ele foi incluído no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), do governo federal, um programa de estímulo à economia nacional, que auxiliou os entes federados na construção de 3.135 outras unidades. Somando os dois períodos, temos um total de 5.678 novas unidades de educação infantil em todo o Brasil, contudo a meta do programa é a conclusão da construção de outras 3.000 unidades em 2013 e 2014. Importante frisar que o programa tem como objetivo central fornecer assistência financeira aos entes federados responsáveis pela Educação Infantil (Distrito Federal e municípios) para construção de creches e pré-escolas da rede pública de Educação Infantil.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho é investigar as condições de trabalho docente dos trabalhadores da Educação Infantil que atuam em unidades do Proinfância em municípios do Rio de Janeiro. Busca-se compreender e analisar como e em que contextos se efetivam as práticas docentes através do perfil e das condições de trabalho dos professores. Como problema central tem-se que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, demanda diversos elementos para a gestão pública tanto na formulação quanto na concretização das políticas públicas, como mobiliário, espaço, acesso e ampliação de vagas, as relações de cuidado e educação, aquisição de livros de literatura infantil e brinquedos, assim, também, como a formação profissional e as condições de trabalho dos professores que atuam com as crianças pequenas, em uma busca constante pela democratização da Educação Infantil em um contexto de institucionalização.

Investigar o perfil e a condição de trabalho docente nas unidades do Proinfância será uma forma de analisar os efeitos de uma política pública que se destina a expandir e melhorar o acesso das crianças pequenas à Educação Infantil, aprofundando, também, o conhecimento acerca das bases às quais se produz e sustenta o trabalho docente na primeira etapa da Educação Básica.

A presente dissertação, portanto, baseia-se nas seguintes questões: I – como e em que condições se desenvolve o trabalho docente nas unidades do Proinfância pesquisadas?; II – quais as similitudes e diferenças entre elas no âmbito das relações de trabalho, sendo que pertencem a entes federados municipais distintos?; III – como o Proinfância, como política pública, altera a entrada das crianças na rede de Educação Infantil?

Como procedimento metodológico para aquisição de dados utilizamos a entrevista, de roteiro semi-estruturado, com os trabalhadores docentes que atuam nas unidades. Com tal procedimento esperamos investigar as condições de trabalho (vínculo empregatício, jornadas de trabalho, atuação, tempo de serviço, formações em serviço, participação) existentes.

O presente texto está dividido em cinco capítulos o primeiro trata das concepções de trabalho na sociedade contemporânea e os desafios ao trabalho docente; o segundo capítulo trata da Pedagogia e do pedagogo como responsáveis pelo trabalho na Educação Infantil, traçando um percurso histórico recente; o terceiro capítulo trata da Educação Infantil como política pública social da Educação e de alguns desafios para a incorporação das crianças pequenas no âmbito das políticas; o quarto capítulo trata dos referenciais teóricos e metodológicos que embasaram as entrevistas; e o quinto capítulo contém as análises das entrevistas realizadas.

O referencial teórico do trabalho está baseado, principalmente, em autores que nos permitem uma abordagem crítica acerca das questões referentes a trabalho, trabalho docente, da construção sócio-histórica da Pedagogia como campo de atuação e formação dos professores de Educação Infantil e das concepções de política pública e dos desafios para as crianças, infâncias e professores na incorporação das crianças pequenas nas políticas de Educação, inseridos após o tripé jurídico composto pela Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (Lei 8.069/1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/1996).

As condições de trabalho docente são entendidas como fator determinante para a existência da qualidade em Educação, contudo faz-se necessária a definição do termo qualidade. Neste sentido, partindo de análises objetivas da prática com crianças pequenas e suas famílias nas instituições de Educação Infantil e abarcando os trabalhadores da Educação encontramos o documento intitulado Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2009), que, ao partir do já existente e real nas unidades possibilita uma compreensão do que seja um atendimento com qualidade, constituindo-se, assim, uma ferramenta de autoavaliação das instituições de Educação Infantil. Os Indicadores possuem duas dimensões de análise que se adéquam aos objetivos dessa dissertação, que são, mais precisamente, os espaços e as relações de trabalho e encontram-se assim denominadas: Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários e Dimensão Formação e Condições de Trabalho das Professoras e demais Profissionais. Detendo-nos nessas duas dimensões temos que existem princípios que compõem um trabalho que respeite direitos, tanto das crianças e famílias quanto dos trabalhadores. A ressalva ficaria por conta da referência apenas as mulheres como trabalhadores da Educação Infantil, realidade majoritária, mas que vem abrindo espaço para atuação dos homens como professores das crianças pequenas.

A Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários propõe uma análise, em conjunto, de elementos que possuam uma concepção de Educação e Cuidado respeitosa para com as crianças, em todas as faces que compõem os sujeitos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Os espaços precisam propiciar diversas e múltiplas interações, com outros sujeitos e com a natureza, assim como deve ser organizado de maneira que as crianças pequenas possam utilizá-los autonomamente e com curiosidade, favorecendo, assim, experiências e explorações diversas. Materiais, brinquedos e livros necessitam, pois, estar dispostos em variedade, quantidade e acessibilidade às crianças; e as produções infantis, por constituírem rico acervo, precisam, também, ser valorizados através da exposição e serem revisitados. Partindo do acima exposto, a Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários propõe uma avaliação da existência de espaços próprios, acessíveis, inclusivos, arejados e limpos, de modo a propiciarem maiores e melhores experiências no trabalho com as crianças. Assim também são avaliadas as instalações e espaços próprios ao trabalho docente e os trabalhadores, como salas de descanso, reunião, planejamento, estudo, banheiros, locais de recepção e atendimento às famílias e demais sujeitos.

Por sua vez, a Dimensão Formação e Condições de Trabalho das Professoras e demais Profissionais, em sua introdução, apresenta que

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 54).

A partir dessa afirmação a dimensão tem como objetivo avaliar aspectos referentes à responsabilidade que é Educar e Cuidar das crianças pequenas, até os 5 anos e 11 meses. O trabalho na Educação Infantil precisa ser valorizado e articulado, tanto na instituição quanto na comunidade, para que seja entendido como profissional. Dessa forma, a dimensão propõe a análise dos seguintes dados: formação mínima exigida para o trabalho na Educação Infantil; formação em nível superior, Curso de Pedagogia; existência de formação continuada (planejamento, avaliação, aprimoramento, olhar sobre a prática, discussões sobre crianças, infâncias e práticas); apoio no trabalho com crianças deficientes; quantitativo mínimo de professores por grupos de crianças (6 a 8 crianças até 2 anos, 15 crianças até 3 anos, 20 crianças com idades de 4 a 5 anos e 11 meses); remuneração de acordo com o piso salarial nacional do magistério; implementação de ações que preservem a saúde dos trabalhadores da instituição.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil funcionam como instrumento preciso e objetivo para avaliação conjunta, democrática, coletiva das instituições de Educação Infantil e propõe, ainda, uma concepção de qualidade vinculada diretamente a prática docente. Os elementos apresentados nas dimensões referidas serão, ao longo do texto, tangenciados nas discussões e análises realizadas a partir da pesquisa de campo, tanto nos órgãos centrais das secretarias municipais de educação dos municípios pesquisados quanto nas próprias unidades de Educação Infantil pesquisadas, que foram construídas do âmbito do Proinfância em quatro municípios do Estado do Rio de Janeiro.

A temática central aqui apresentada – condições de trabalho docente – desde os anos 1990 vem sendo discutida tanto no Brasil quanto nos países latino-americanos, a seguir, serão apresentados estudos que serviram à pesquisa bibliográfica.

Oliveira (2006), no texto *Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docente*, discute os impactos, na América Latina, do entendimento resultante das políticas educacionais surgidas ao longo das décadas de 1990 e 2000, tendo como premissa que essas legislações promovem impactos diretos na gestão das escolas e nas condições de trabalho docente. Longos ciclos de autoritarismo e, mais recente, as ações neoliberais dificultaram a resolução de problemas graves no acesso à Educação Básica, ao mesmo tempo, as legislações das últimas décadas possuem como principal orientação à formação para o emprego formal e regulamentado, como imperativo para os sistemas escolares. O mote das reformas educacionais foi a transformação produtiva com equidade social, o que a autora identifica como “políticas sociais de cunho compensatório para contenção da pobreza”. (Oliveira, 2006, p.210).

Para os sistemas escolares houve, não apenas, a importação, mas, também, a aplicabilidade de conceitos e práticas baseadas em critérios, como, por exemplo, produtividade, eficácia e excelência produzindo, assim, mudanças na estrutura e gestão das redes de ensino, tanto física quanto na organização. Essas mudanças iniciam a partir da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, ocorrida na cidade Jomtiem, no ano de 1990, na qual foram estabelecidos prazos e metas para que fossem aumentados os níveis de atendimento e escolaridade das populações dos países periféricos, como o Brasil, sem que, contudo, fossem aumentados proporcionalmente os investimentos públicos. A Educação ganhou, dessa forma, um duplo caráter: uma ação dirigida ao trabalho inserido na lógica do capital contemporâneo e como forma de gestão e disciplina da pobreza.

O vivido nos países periféricos após o estabelecimento das metas internacionais e reformas educacionais formatadas em contexto de reforma do Estado, pode ser descrito da seguinte forma:

Assim, essas reformas são marcadas pela padronização de processos administrativos e pedagógicos, os quais possibilitam baixar custos e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. O modelo de gestão escolar adotado combina formas de planejamento e de controle central para formulação de políticas com a descentralização administrativa na execução destas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais, como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade e a busca de parcerias junto ao setor privado. A equidade se fará presente nas políticas de financiamento a partir da definição de custos mínimos assegurados a todos. A flexibilidade presente nesse modelo é colocada em prática mediante a descentralização administrativa, que representa a transferência de obrigações dos órgãos centrais às escolas e à municipalização do ensino fundamental. A descentralização financeira, que permite à escola maior flexibilidade na gestão e captação de recursos

externos, e a descentralização pedagógica – elaboração coletiva do Projeto Pedagógico pelo estabelecimento de ensino – são dimensões indispensáveis desse modelo. A expansão da educação básica realizada dessa forma tem sobrecarregado, em grande medida, os trabalhadores docentes. Essas reformas têm resultado em reestruturação do trabalho pedagógico proveniente da combinação de diferentes fatores que se fazem presentes na gestão e organização do trabalho escolar, tendo como corolário, maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. (OLIVEIRA, 2006, p.212).

O impacto no trabalho docente decorre do fato de que são os trabalhadores docentes, os professores principalmente, que efetuam essas mudanças, por estarem na ponta dos sistemas, mesmo não optando sobre tais mudanças que implicam tão diretamente em suas vidas. O trabalho pedagógico, portanto, foi reestruturado na gestão, dotação orçamentária e execução, em muito devido a maior responsabilização dos professores no cotidiano escolar. Os trabalhadores docentes passam, assim, a possuir e assumir novas funções: maior responsabilização pelo desempenho das crianças e adolescentes, da escola e dos sistemas, com exigências que ultrapassam suas formações e trabalhando, quando em contexto de pobreza, na única agência pública local, a escola. Oliveira (2006) aponta que resta aos professores buscar respostas às demandas que surgem constantemente. O trabalho docente, no quadro das regulações educativas das últimas décadas, vivenciou maior intensidade e precarização das relações de emprego, que provocaram mudanças significativas nas relações de trabalho, afetando a identidade e as condições de trabalho docente. Oliveira (2006) aponta que

No caso brasileiro, soma-se a esses fatores a consagração, na Constituição Federal de 1988, do princípio de gestão democrática do ensino público, artigo 206, inciso VI. Esse dispositivo, apesar de representar uma conquista dos movimentos sociais, traz novas exigências para a escola. Os trabalhadores devem participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, além de representação junto aos conselhos escolares, dos quais eles devem ser eleitores e postulantes. Além disso, a gestão democrática pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos. É também uma conquista desse momento a ampliação de 180 dias letivos para 200, ou 800 horas. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes. Todavia, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades. Tais exigências são coerentes à nova regulação educativa que, em certa medida, com as reformas educacionais mais recentes, toma lugar em muitos países no mundo (DUTERCQ; LANG, 2002; CATTONAR; MAROY, 2001; BARROSO, 2004; LESSARD; TARDIF, 2004). (OLIVEIRA, 2006, p.213).

Além do aumento das responsabilidades dos docentes há, também, o aumento da carga horária dentro da instituição e fora, em casa, e daquele realizado em outras escolas, realizado a fim de complementar a renda, haja vista os baixos salários do magistério, realidade que se faz presente em toda a América Latina, no geral. Esses aumentos de carga horária não são remunerados.

As exigências são apresentadas como novidades ou inovações para a prática e para o trabalho, possuem caráter natural e indispensável, disso decorre novas responsabilidades, maior carga horária para dar conta de cumpri-las em seu contexto, já apresentado, de maior flexibilização, intensidade e precarização do trabalho docente.

As novas relações econômicas, neoliberais, promovem, como efeito correlato, uma flexibilização e desregulamentação das situações de trabalho, das legislações trabalhistas, que, em certa medida, promove questionamentos da função integradora e central do trabalho como atividade humana, social e histórica (Oliveira, p.215). Uma possível evidência, do acima colocado, é o aumento do número de contratos de trabalho no magistério público, que não assegura os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos, concursados.

Isso se explica pela precarização das condições de trabalho e remuneração que esses profissionais se submeteram nos últimos anos. O fato é que o trabalho docente tem se reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar. Contudo, essas transformações não vieram acompanhadas das adequações necessárias, por exemplo, os professores continuam sendo contratados e remunerados por horas/aula, quando na atualidade se exige deles que participem de atividades “extraclasse”. (OLIVEIRA, 2006, p.216).

A formação de organizações de trabalhadores, também, é alvo de estudo e que evidencia tensões históricas: no período da redemocratização, final da década de 1980, optou-se por organizações classistas, que abrangiam todos os trabalhadores da educação (professores, especialistas, assistentes administrativos e serviços gerais). Hoje, porém, verifica-se a separação dos professores do restante dos trabalhadores da escola e, de acordo com Oliveira (2006)

É nítida a separação entre professores e funcionários dentro das escolas. Tal separação parece ter sido ainda mais reforçada à medida que muitas redes públicas passaram a terceirizar os serviços de vigilância, limpeza e, em alguns casos, até mesmo funções administrativas. A separação entre funcionários e professores fica evidenciada na protagonização de conflitos docentes. Em pesquisa recente, observamos que a grande maioria dos conflitos manifestos teve como protagonistas os professores (OLIVEIRA; MELO, 2004). Tal separação é explicada, sobretudo, pelo argumento da identidade, definida pelo critério de interesse econômico e de status

profissional. Além de possuírem maior titulação e ter maior remuneração, os professores são os responsáveis pela atividade fim da escola. (OLIVEIRA, 2006, p.217).

A separação entre os trabalhadores da escola aumenta na medida em que há diferenciação salarial, de vínculo empregatício, de carga horária, formação e de responsabilidades (Oliveira, 2006).

Oliveira (2006) aponta que as reformas educacionais dos anos 1990 possuem como premissa a exigência de maior autonomia do professor, através de grupos de pressão, sejam estes internos à escola para resolução de problemas em seu contexto local, sejam externos de âmbito sociocultural, para os quais os professores necessitam compreender novas linguagens e códigos. Ocorre, na verdade, uma descentralização e desregulação do trabalho na ponta do sistema, na escola, porém não em níveis centrais e que, economicamente, podem provocar mudanças e transformações estruturais. Todavia, as reformas são estruturadas no consenso, nos acordos possíveis, em que existem avanços e persistem retrocessos:

É inegável, entretanto, que essas reformas trazem novidades do ponto de vista organizacional, decorrentes de processos de luta e manifestação crítica às formas tradicionais de administração escolar e metodologias de ensino. A legitimação de práticas coletivas de trabalho e de reconhecimento de maiores direitos dos alunos como sujeitos sócio-históricos são ganhos incontestáveis deste momento, apesar de não estarem garantidas as condições objetivas necessárias à plena realização desse exercício. Referimo-nos à remuneração de horas de trabalho, aos espaços, aos recursos didáticos, entre outros fatores que não podem ser menosprezados. Apesar de sabermos que a ausência dessas garantias não é prerrogativa dos países latino-americanos, insistimos que em contexto de maior pobreza, ganham proeminência. (OLIVEIRA, 2006, p.222).

As reformas educacionais latino-americanas realizadas nos anos 1990 possuem como marca o reflexo do capitalismo do tempo presente: disciplinar a pobreza e responder as exigências do mercado, como regulador último das instâncias, anteriormente, sociais ou democráticas. Na América Latina, as reformas deram centralidade ao aumento das responsabilidades dos docentes, provocando mudanças nas condições de trabalho docente e identidade profissional. Ficou evidente, assim, a distância entre o trabalho prescrito, nos documentos e nos discursos, do trabalho real, produzido nas escolas. Aumento das responsabilidades, que demandam maior autonomia para a resolução de problemas locais, refletidos nas práticas, participação na gestão e trabalho coletivo, sem que existam, porém, condições objetivas para tal, dessa

forma pode ser descrito o trabalho docente após as reformas educacionais. (Oliveira, 2006)

Alvarenga (2012), por sua vez, aponta que o neoliberalismo pautado pela lógica da mercantilização tornou a Educação em algo que pode ser comprado, propriedade de alguns que passam a possuí-la e a vendem, inculcando os procedimentos da empresa privada na gestão da escola pública. Dessa forma, a Educação passa a orbitar o campo do mercado em detrimento dos campos político e social.

Tal situação não poderia acontecer sem que houvesse uma reordenação e reestruturação do Estado e da administração da Educação. Assim o campo da Educação passou, pois, por processos que alteraram suas estratégias de gestão e financiamento pela padronização de processos administrativos e pedagógicos como demonstram o aumento dos processos avaliativos. Descentralização e flexibilização foram eixos que perpassaram a Educação e que, na mesma medida, enfraqueceram e fragilizaram o papel do Estado e, principalmente, o financiamento público das escolas.

Deve ser levado em consideração o contexto sócio histórico existente entre o século passado e o século presente, caracterizado por novos entendimentos sobre a área e suas percepções, notadamente da maior responsabilidade da escola como principal e, muitas vezes, único agente educador das crianças e adolescentes ao mesmo tempo em que fontes alternativas de informação para além da escola crescem em quantidade e importância. Tal contexto afeta o trabalho docente, ao mesmo tempo, em que recai sobre o trabalhador docente as responsabilidades últimas sobre o que se convencionou denominar de sucesso e fracasso das crianças, dos alunos e da escola.

Outro ponto importante, levantado por Alvarenga (2012), referente à função e a condição docente é o alargamento das atividades dos professores, uma vez que é cada vez mais necessário adicionar novas práticas e saberes (Alvarenga, 2012, p.154).

Desvalorização salarial e jornada de trabalho são pontos correlatos que influenciam negativamente na condição de trabalho docente, uma vez que a remuneração dos professores é mais baixa quando comparada a outras profissões também de nível superior e, devido aos baixos salários, muitos docentes são obrigados a trabalhar em mais de uma instituição, quando não em várias, ou cumprirem duplas jornadas na mesma instituição/município para complementarem a renda mensal. Ambos são fatores que comprometem a qualidade do trabalho.

Alvarenga (2012) assim resume o momento presente do trabalho docente

Em síntese, as reformas educacionais e as mudanças sociais significativas alteram profundamente o trabalho docente. Nesta nova conjuntura, os professores são responsabilizados pelos problemas escolares e passam a ser avaliados pelo seu desempenho, são cobrados a desempenhar várias funções, em resposta à exigência de um novo perfil profissional. Todas essas mudanças não vêm acompanhadas de condições de trabalho adequadas, pois eles também estão passando por uma significativa desvalorização salarial, que os leva a terem de duplicar ou mesmo triplicar a jornada de trabalho, agravada pela precariedade das condições materiais, do excesso do número de alunos, da redução do tempo para pensar e planejar seu trabalho, dentre outros fatores. Todos estes aspectos acentuam indícios de um processo de desprofissionalização dos professores. (ALVARENGA, 2012, p.155).

Por fim, Pinto, Duarte e Oliveira (2012) buscaram compreender e analisar o trabalho docente na Educação Infantil no município de Belo Horizonte a partir da criação do cargo de educador infantil em 2013. Esse estudo aponta que as condições de trabalho docente refere-se à maneira como está organizado o processo de trabalho docente (p.614). Essa pesquisa demonstrou que o trabalho docente não se refere apenas ao trabalho realizado com as crianças, mas engloba, também, atividades de estudo (individual, parcerias, coordenação pedagógica), planejamento, produções de projetos, registros de avaliações das crianças, atendimento aos responsáveis, gestão das escolas (assembleias e colegiados), além de outras ações que variam em duração, frequência e espaço (p.615). As autoras apontam que a docência é uma profissão de tempo integral, o que provoca intercâmbios entre o público e o privado.

Outros pontos destacados são referentes à exigência de habilitação e remuneração nos concursos e cargos públicos, uma vez que os concursos destinados a Educação Infantil aceitam, como exigência mínima o Ensino Médio modalidade Normal diferentemente do que é exigido para o Ensino Fundamental. Na prática, os trabalhadores do Ensino Fundamental possuem menor carga horária e melhores remunerações, absoluta ou relativa, tanto no início quanto ao final da progressão funcional quando comparados com os trabalhadores da Educação Infantil.

As autoras, assim como Alvarenga (2012), evidenciam a categoria intensificação do trabalho docente que está diretamente relacionado ao aumento da carga horária sem remuneração, seja na própria instituição de trabalho ou nas atividades que os professores realizam em casa. Correlato a isso, existe a baixa remuneração que provocou, em muitos casos, que os professores trabalhem em mais de uma escola. A intensificação do trabalho docente pode ser entendida, também, como mais uma forma de exploração a que estão sujeitos os trabalhadores, haja vista que cada vez mais dos professores são exigidos ações, saberes, conhecimentos, práticas, funções e

responsabilidades para além das exigências do sistema de educação e das comunidades (p.618). As exigências para realização de muitas atividades dificultam o cumprimento de atividades básicas como, por exemplo, ir ao banheiro, e a existência de “trabalho em casa” é uma constante. Soma-se a isso o cansaço físico dos trabalhadores, por exemplo, daqueles que trabalham com os bebês, pois, necessitam agachar, pegar e carregar as crianças no colo, trocar fraldas. Pinto, Duarte e Vieira (2012) apontam que a intensificação do trabalho docente está expressa em lei, a partir das reformas educacionais dos anos 1990, principalmente com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996), que prevê mais atividades, que as autoras denominam como excesso de atividades, as novas demandas sem as crianças: trabalho coletivo, construção de projetos políticos e pedagógicos, atendimentos e trabalho sem remuneração, reuniões diversas, por exemplo. (Pinto, Duarte e Vieira, 2012, p.619).

A precarização do trabalho docente é a precarização da vida do trabalhador docente, haja vista que a contemporânea configuração do capitalismo provoca novas formas de trabalho, e de exploração do mesmo, da organização social e da existência material de vidas dos sujeitos. Essas novas formas de organização do trabalho podem ser entendidos como substituição do emprego estável por contratos temporários de trabalho, a existência de cooperativas, demissão sem penalidades as instituições, aumento da carga horária de trabalho. Em poucas palavras, flexibilizar tornou-se sinônimo de precarizar e intensificar. De acordo com as autoras

Como o trabalho em geral, o trabalho docente tem sofrido relativa precarização das relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo de desregulamentação da legislação trabalhista, o que, segundo Oliveira (2006), pode ser verificado nos elementos referentes ao arrocho salarial, à ausência de piso salarial, à inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos salários, à perda de garantias trabalhistas e previdências, à instabilidade do emprego no magistério público, a contratos temporários nas redes públicas de ensino. (PINTO, DUARTE e VIEIRA, 2012, p. 620).

O quadro traçado pelos estudos que serviram à pesquisa bibliográfica é severo, senão dramático, para os trabalhadores docentes. As categorias de análises utilizadas, como intensificação e precarização, demonstram as dificuldades e tensões existentes na vida e no trabalho dos professores. A presente dissertação, portanto, pretende analisar o trabalho docente em quatro unidades do Proinfância em municípios do Rio de Janeiro a fim de conhecer as realidades lá produzidas.

CAPÍTULO 1: CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A Educação Infantil no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/96) integra a Educação Básica e, portanto, as políticas públicas da Educação, sendo um campo e uma profissionalização docente recente, configurando uma realidade de desafios e fragilidades para o trabalho. Alguns desses desafios são, por exemplo, as diversas formas para designar as mesmas funções e espaços, bem como diferenças entre cargas horárias e entre vínculos empregatícios, com a coexistência de contratos precários de trabalho e regime estatutário, além da precariedade dos prédios disponibilizados a Educação Infantil, o que evidencia um campo em disputa que tem por obrigação educar e cuidar, de maneira indissociável, das crianças na faixa etária entre 0 a 5 anos e 11 meses.

Neste sentido, passamos, então, a elucidar dois conceitos fundamentais para a pesquisa: trabalho e trabalho docente na Educação Infantil. Ao analisarmos as características do trabalho na sociedade contemporânea é necessário localizar as bases das transformações que esta mesma sociedade vem passando ao longo das últimas décadas, que influenciam o trabalho docente, uma vez que este é parte das demais relações de trabalho existentes na sociedade, constituinte, pois, de contextos maiores.

1.1 Concepção de Trabalho

Ao buscarmos um entendimento do que seja o trabalho teremos como referência a teoria desenvolvida por Karl Marx (1818 – 1883), uma vez que para o autor o trabalho se encaixa no conjunto de relações que compõe o processo mundial de existência do capitalismo, sistema e sociedade em que vivemos. Para Marx (2006, p.64) o trabalho, criador e útil, aquele que produz valores-de-uso (mercadorias) é imprescindível à vida humana, constitui uma necessidade natural e eterna de troca material entre homem e natureza, fundamental para a manutenção da vida humana. De acordo com Marx (2006):

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. (MARX, 2006, p.211).

De acordo com a citação acima, o trabalho é a atividade específica do homem, estabelecida como *práxis* fundamental da relação do homem com a natureza: vontade e consciência estariam juntas nessa atividade vital, denominada trabalho. A diferença entre o que executa a abelha e o que produz o homem é a transformação da natureza (orgânica e inorgânica) através de uma prática objetiva e consciente, antecipada pelo pensamento, dessa forma o homem atuaria como ser genérico consciente. O trabalho, como atividade humana, seria aquilo que constituiria tanto o mundo objetivo quanto o próprio homem, na busca de suas necessidades e desejos. Marx, com isso, confere ao homem papel ativo na história, como sujeito consciente e transformador. Diante dessa produção e transformação da realidade trabalhada, o homem produz o modo de produção da vida em suas diferentes esferas: espiritual, material, biológica, social e cultural, haja vista o caráter coletivo da atividade. Assim, o trabalho seria a atividade humana que produziria e reproduziria a existência humana, espiritual e material.

A *práxis* humana, contudo, também difere das atividades das abelhas, por exemplo, no sentido em que para a existência da vida é necessário ao homem alterar, objetivar e mediar os diversos elementos naturais e sociais. É necessário, pois, ao homem através do trabalho, modificar.

Marx (2006) aponta, ainda, que são três os elementos que constituem o processo de trabalho: “1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a

que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho.” (Marx, 2006, p.212). Tais elementos podem ser definidos da seguinte forma: o trabalho seria a atividade humana adequada a um determinado fim; o objeto de trabalho será a matéria sobre a qual o trabalho será aplicado e o instrumental do trabalho são os meios de trabalho. Ainda, de acordo com Marx (2006) “No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho” (p.214). Os meios de trabalho são constantemente elaborados e reelaborados de acordo com o desenvolvimento tecnológico, social e cultural que o processo de trabalho adquire historicamente. O fator que confere o caráter especificamente humano do trabalho é o uso e a fabricação de meios de trabalho, isto é, a característica de que o homem é um animal que produz seus instrumentos de trabalho em coletividade, dessa forma conhecer o instrumental de trabalho de uma época é poder distinguir as diferentes épocas econômicas, através do que se faz, como se faz e com que meios, propriamente dito, se faz algo. “Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho” (Marx, 2006, p.214)

Sendo assim, conhecer e compreender as condições de trabalho na sociedade contemporânea é fundamental para, também, compreendermos as condições de trabalho docente, haja vista que os professores, trabalhadores da Educação, se inserem nas lutas gerais dos demais trabalhadores, como sujeitos históricos pertencentes a uma classe social.

A sociedade contemporânea é marcada por duas importantes transformações, a saber: o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível de capitais, que, segundo Antunes (2011), aprofundaram o desemprego, a precarização do trabalho (empregos temporários, terceirizados, subcontratos, *part-time*) e a separação, cada vez maior, do binômio homem-natureza, com prejuízos para ambos os lados, em grande parte devido à lógica de fomentar produtores-consumidores (p.35). Apesar das afirmações da plena democracia no mundo ocidental, na desmercantilização da vida, na crença da sociedade plenamente consumista, as crises do capital, e suas consequências, têm alcançado não só os países periféricos, mas, também e com igual força, os países centrais. A crise atinge o centro do sistema produtor de mercadorias, gerando um enorme contingente de excluídos e precarizados oriundos da concorrência intercapitalista e da tecnologia concorrencial, que nos anos 1990 eliminou os países não

alinhados com o eixo EUA-Europa e aprofundou as desigualdades e exclusões nos países periféricos. A força humana de trabalho sofre as consequências nefastas da crise, que não respeita fronteiras, línguas, etnias: “Portanto, entre tantas destruições de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que se encontra hoje na condição de precarizada ou excluída”. (Antunes, 2011, p. 37).

Compreender quais transformações afetam as condições de trabalho é central para a elaboração de uma crítica às formas reais e concretas de des-sociabilização da vida humana, de desfetichização das formas de representação e do ideário que impera hoje (Antunes, 2011).

Antunes (2011) afirma que o capitalismo contemporâneo acentua sua lógica destrutiva inserido no contexto de crise estrutural e que se pode distinguir tendências, dentre elas: i) formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas substituiriam o padrão taylorista e fordista; ii) substituição do modelo de regulação social-democrático pela (des)regulação neoliberal, de caráter privatizante e antissocial. Essas duas tendências são, pois, respostas do capitalismo a própria acentuação da crise, que, por sua vez, acentuam os elementos destrutivos de lógica do capital. Produzindo, assim, um ciclo vicioso. Esses elementos destrutivos podem ser agrupados em dois grandes blocos: a destruição e precarização da força de trabalho humana e da relação metabólica homem-natureza e a emergência de uma ética social que prioriza a produção de mercadorias danosas ao meio ambiente. Nas palavras de Antunes (2011):

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (ANTUNES, 2011, p. 38).

Os principais centros produtivos de mercadorias do mundo contemporâneo competem e disputam o gerenciamento das crises em busca de sobrevivência e de áreas que interessam, produzindo, assim, mais destruição, precarização e um centro móvel para os momentos agudos de crise. O trabalho e os trabalhadores nesse quadro sensível de crise constituem elemento que só é levado em conta no sentido em que constituem parcela imprescindível para a reprodução do capital, uma vez que este não pode se

autovalorizar. Sendo assim, pode-se diminuir e precarizar o trabalho e os trabalhadores, mas não é possível eliminá-los e extingui-los:

Dessa forma, configurou-se uma classe trabalhadora (ou classe-que-vive-do-trabalho) heterogênea, dispersa pelo mundo, complexa em que dicotomias se agudizam: essas mutações criaram, portanto, uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, brancos e negros etc., sem falar nas divisões que decorrem da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho. (ANTUNES, 2011, p.44)

O sistema capitalista, portanto, possui prevalência sobre a força de trabalho humana. Verifica-se uma crescente capacidade de trabalho socialmente combinada e uma intensa e acentuada relação entre a extração da mais-valia relativa e absoluta, em termos globais. A construção de vias alternativas, contra-hegemônicas, ao capitalismo liberal ficou séria e gravemente fragilizada com o fim das experiências socialistas na Europa entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, alavancando, assim, o capitalismo liberal como “única” forma viável de pensar a realidade econômica e social, de acordo com Paiva (2011):

O fim do socialismo real na Europa significou, na prática, uma vitória política e ideológica dos princípios do capitalismo liberal como uma única forma legítima de pensar a realidade econômico-social, provocando perplexidade e dificuldades teóricas e nas práticas e propostas políticas dos trabalhadores. (PAIVA, 2011, p.49)

No campo da Educação, também marcado pelo fim das possibilidades, cresceu a tendência em busca de resultados e metas a partir de novos objetivos, abandonando-se, assim, qualquer ideário mais democrático e plural, por certezas e verificações de aquisição de conhecimentos para uma empregabilidade mais efetiva (Paiva, 2011).

A crise do trabalho assalariado na contemporaneidade, portanto, evidencia a falta de estabilidade e linearidade que estavam associadas ao primeiro, devido à descentralidade (espacial, temporal, social, econômica) do trabalho. Tal fator interfere na dinâmica e estrutura da sociedade como um todo: das relações familiares, de gênero, entre gerações. Nas palavras de Paiva (2011):

Se a padronização de salários e carreiras se esvai, se as trajetórias ascendentes são substituídas por gangorras profissionais e sociais, modifica-se o sentido dos trajetos qualificatórios, bem como a forma de viver o

quotidiano e as projeções que podem ser feitas em relação ao futuro. Com isso nem negamos que vivemos uma transição em que o trabalho assalariado e benefícios conexos ainda é buscado por todas as gerações, nem que uma parcela importante da população se confronta objetivamente – mas, ainda nebulosamente no que concerne às perspectivas de futuro – com a necessidade de encontrar alternativas ao assalariamento e de encontrar satisfação em atividades que não são necessariamente remuneradas. Mais que isso: se o trabalho – à exceção dos quadros ultra-especializados e inseridos cabalmente no mercado formal, onde as tarefas tendem a se aglutinar e o trabalho a se intensificar – pode objetivamente ocupar menos tempo, subjetivamente a insegurança na obtenção de meios de vida faz com que os indivíduos estejam todo o tempo disponíveis para o trabalho que apareça e se ocupem com a mera manutenção desta disponibilidade. (PAIVA, 2011, p.54).

Do mesmo modo, faz-se necessário regular as condições de trabalho existentes hoje, econômicas e sociais, para assegurar minimamente à existência da reprodução capitalista, uma vez que este mesmo capitalismo hegemônico, oriundo da década de 1990, possui desemprego e exclusão estruturais desde a década de 1970. Tem-se hoje um mercado de trabalho retraído constantemente e que busca razões para o desemprego não em questões sociais e coletivas, mas na aquisição de virtudes individuais. Para as instituições educacionais “a tarefa” é tornar sua “clientela” empregada, com cursos voltados as demandas do “mercado”. Verifica-se, pois, uma relativa subserviência da Educação aos interesses do sistema capitalista, a fim de que não existam tantos fatores para o desemprego. Estar incluído social e produtivamente é, ao mesmo tempo, contribuir para a exclusão. Incluir-se é corroborar com o corolário da/para exclusão. Com as tendências de ultrapassagem do industrialismo, da concentração dos trabalhadores no setor terciário e, mais recentemente, do esgotamento do mesmo setor para absorção de mão de obra formal verifica-se novos problemas para a área da Educação: “Vale ressaltar que esta nova configuração ocorre num momento pós-revolução educacional – o que significa disponibilidade de grandes contingentes educados e abundância de diplomas” (Paiva, 2011, p. 59). Nessa nova conjuntura, em que o trabalho assalariado se restringe, há diminuição do mercado formal, uma nova hierarquia entre os setores econômicos, os salários tendem cada vez mais a serem acordados individualmente e não asseguram condições historicamente negociadas e conquistadas e surge o conceito de competência, em detrimento de qualificação, que, por sua vez, corresponde a uma sociedade menos democrática, como novos entendimentos do que seja empregabilidade, com viés técnico e individual. (Paiva, 2011, p.62)

As reflexões acima expostas apontam para mais contradições do capital, verificada no final do século XX: ao mesmo tempo em que existem maiores avanços tecnológicos na produção de alimentos e medicamentos, da expectativa de vida, existe, também, maior degradação social e ambiental. Essa contradição, inerente ao capitalismo, acentua a exclusão não só de grandes contingentes populacionais, mas, também, de áreas inteiras do globo.

Com relação às políticas educacionais, nesse momento das demandas da crise do capitalismo, identifica-se uma reforma das relações da escola com o mundo do trabalho, principalmente no sentido de favorecer o padrão de acumulação flexível (Del Pino, 2011, p.76). Quesitos como qualidade e competitividade são elencados como centrais para dinamizar os problemas de uma economia global e do desemprego estrutural. A formação profissional seria, pois, uma resposta estratégica vinculada com as novas demandas do mercado. A exclusão de parcela significativa da população economicamente ativa (PEA) do mercado formal de trabalho e a precarização das condições e das relações de trabalho, como já apontado, são lados da mesma moeda da formação profissional qualificada, haja vista a impossibilidade de colocação de toda ou mesmo de grande parcela da classe trabalhadora no mercado ao mesmo tempo dentro da lógica do pensamento neoliberal. O pensamento neoliberal, por sua vez, opera na transmutação de questões políticas e sociais em técnicas. Dessa forma, as lutas oriundas das arenas de disputas e da garantia de direitos em torno da Educação passam a ser taxadas por denominações como eficácia, gerenciamento, administração, recursos humanos. Segundo Del Pino: “É assim que a reforma educacional brasileira está sendo tratada, como uma necessidade imperiosa do mercado, que exige mudanças técnicas e operacionais na formação profissional” (2011, p.77). Dessa forma, consolida-se o caráter individual e não social na realidade educacional brasileira, uma vez que políticas de emprego e renda de produção social são preteridas e substituídas por ações individuais de aquisição de competências e habilidade (cognitivas, técnicas, de gestão, de administração e de atividade). Com isso, desempregados, subempregados, trabalhadores com contratos de trabalho precário acreditam que entrarão para o grupo dos “empregáveis”. Contudo, nos alerta Del Pino:

É ingênuo acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores e das trabalhadoras. Não é a escola que define o posto que o homem ou a mulher irão ocupar na produção. Ao contrário, muitas vezes o lugar que a família do aluno ou da aluna ocupa na produção é que acaba levando o/a aluno/a para um determinado tipo de

escola. Portanto, não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola. (DEL PINO, 2011, p.79)

O emprego, assim, sai da esfera e das responsabilidades dos governos e do Estado e passa a ser dos indivíduos, que irão buscá-lo seja no mercado formal ou no mercado informal. O mercado de trabalho passa a ter a promessa de integração social e não mais a escola, tornando o trabalho cada vez mais fragilizado e sua compreensão como direito social se esvai paulatinamente. A escola passa a ser um campo de privatização da função econômica, dimensão chave para o entendimento da perda do próprio direito a Educação (Del Pino, 2011).

Dentro da escola repercute o discurso da “empregabilidade”, que se constitui, todavia, numa falácia, haja vista a impossibilidade concreta de satisfação de emprego, isto é, da condição de geração de emprego para todos. Estar empregado (estar sujeito, portanto, à flexibilidade, apto a qualquer mudança em um cenário sempre mais competitivo) é compreendido como mérito, com isso fica mais longínqua a ideia do trabalho como um direito social, aumenta, diretamente, a conotação individual, na qual se mantêm empregado quem mais possui as habilidades elencadas pelo mercado como desejáveis. A Educação passa a ser tutelada por critérios econômicos em vez de sociais, políticos e culturais, a desregulamentação das relações econômicas provoca a desregulamentação das relações e dos direitos sociais. (Del Pino, 2011)

Importante destacar que no campo da Educação as ações neoliberais de caráter eminentemente privatizante são amplas, não necessariamente baseadas na aquisição direta de instituições, aparelhos e equipamentos pela iniciativa privada. De acordo com Del Pino:

A formação de professores e professoras, definição de currículos, a avaliação, são tarefas que têm sido sistematicamente repassadas à iniciativa privada. Privatizar significa redistribuir e rearranjar o poder, o que torna a “privatização educacional mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas” (Gentili, 1998c: 322). Este processo é fundamental para o estabelecimento de um mercado educacional. Ele se completa pela definição de mecanismos centralizados de controle sobre o resultado das políticas, especialmente das políticas educacionais. (DEL PINO, 2011, p.82)

A pretensão das ações neoliberais, em suma, é criar um mercado educacional, retirando a Educação da esfera dos governos, da política, do social, do coletivo, da esfera do direito.

1.2 Concepção de Trabalho Docente

Após um esclarecimento das concepções de trabalho no tempo presente que baseiam a dissertação e dos desafios dos trabalhadores nas atuais relações de capital e trabalho, passamos a tratar do trabalho docente na Educação Infantil.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96) a Educação Infantil se afirma como espaço de atuação profissional na área de Educação e questões como formação e trabalho docente com crianças pequenas, ampliação de vagas e as especificidades da primeira etapa da Educação Básica podem ser observadas, sendo alçadas ao plano principal das discussões e das políticas públicas. Tais procedimentos ocorrem, como dito anteriormente, em um momento de flexibilização e precariedade do trabalho, do esfacelamento do trabalho como direito social, de crise fiscal do Estado e do capital e do aumento exponencial da exclusão social e degradação ambiental.

Entre final do século XX e início do presente século, a reforma do Estado brasileiro proporcionou ações que podem ser entendidas como desresponsabilização com relação às áreas de política pública social, dentre elas a Educação. Dentre essas ações destacam-se: descentralização e autonomia das escolas, procedimentos externos e permanentes de avaliação e a implementação de ações de caráter tecnocrático, que buscaram conferir ao setor público a racionalidade da administração do mercado e a lógica do capital no trabalho pedagógico. Com relação aos trabalhadores docentes verificou-se a precarização do trabalho e da garantia de direitos, a partir da existência de contratos temporários de trabalho, da flexibilização da atuação e responsabilidades e da fragmentação das carreiras (Ferreira e Côco, 2011, p.362). Evidência disso é a emergência dos trabalhadores auxiliares na Educação Infantil, que possuem diferentes nomeações, vínculos empregatícios distintos dos professores, com diversas exigências de formação, remuneração e carga horária:

Também, novos refinamentos administrativos aparecem a partir da lógica de flexibilização da condição trabalhista, podendo ser observados com o surgimento de uma nova categoria de trabalhadores na EI, contratada com uma condição apartada da dos professores e com sindicatos e relação trabalhista diferenciados. Temos, desse modo, a proposição de categorias distintas que partilham o mesmo espaço de trabalho, em muitos casos atendem ao mesmo grupo de crianças e, nas condições hierarquizantes estabelecidas, geralmente, imprimem uma dinâmica de trabalho não

unificadora dos eixos cuidados/educação. (FERREIRA e CÔCO, 2011, p. 362).

Ocorrem, também, distinções no interior da Educação Básica em que os trabalhadores docentes da Educação Infantil vivenciam condições de trabalho diferentes em relação aos profissionais dos demais níveis de ensino, como salário, progressão funcional, carga horária, por exemplo. Tal fato evidencia o pouco reconhecimento atribuído ao trabalho com as crianças pequenas, o que, de fato, está em consonância com princípios da sociedade capitalista, que prioriza atividades técnicas e de saber em detrimento daquelas referidas ao cuidado, e, apesar de serem incluídas nas relações de trabalho capitalistas a partir de técnicas e saberes próprios, são marginalizadas.

A situação, portanto, dos trabalhadores docentes na Educação Infantil, em termos gerais, pode assim ser posta: mesmo com o reconhecimento e importância crescente da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, nas políticas públicas de Educação e da obrigatoriedade da escolaridade, que começa aos 4 anos, persiste, contudo, e com maior intensidade, devido a crise do capital e da acumulação flexível, a precarização do trabalho docente. Cabe ressaltar, também, que diante do aumento necessário de vagas decorrentes da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 urge formar novos trabalhadores que tenham perfil para trabalhar com os cidadãos de pouca idade. Tal perfil deve girar em torno daqueles profissionais que compreendam a indissociabilidade do educar e do cuidar e que estejam aptos a produzir um trabalho integral, ou seja, que vise o desenvolvimento integral das crianças.

O percurso da consolidação da Educação Infantil no Brasil, segundo Nunes (2009), ainda longe de ser concretizado, apresenta uma identidade que oscila entre a escolarização/preparação para o Ensino Fundamental e o assistencialismo; no primeiro caso, devido à identificação das instituições de Educação Infantil com a escola de Ensino Fundamental e, no segundo caso, a partir de uma cisão entre as dimensões do educar e do cuidar e de uma prática que busca inculcar hábitos tanto nas crianças, como nas famílias e comunidades. De acordo com a autora, esse contexto dual produziu, na prática cotidiana, diferentes acepções acerca das políticas públicas, da sistematização acadêmica e das próprias práticas. Com relação ao trabalho docente temos que:

Essas diferentes identidades assumidas nas práticas com as crianças de 4 a 6 anos permitiram que um grande contingente de profissionais atuasse na área sem formação específica, construindo no seu cotidiano um saber fazer próprio “carregado das experiências e das contradições inerentes às práticas

sociais” (MEC, 1996, p.8), como, por exemplo, nas diversas creches comunitárias, filantrópicas e particulares. (NUNES, 2009, p.37).

A heterogeneidade de ações e propostas verifica-se, segundo a autora, quando da falta de identificação dos profissionais com as concepções (contribuições da psicologia, sociologia, pedagogia) postas em prática. Ocorre, assim, um duplo movimento: na faixa etária de 4 a 6 anos, pré-escola, predomina o modelo escolarizante importado das práticas do Ensino Fundamental, já na faixa etária de 0 a 3 anos, creche, predomina a importação do que é feito com as crianças maiores. (Nunes, 2009).

O resultado dessa conjuntura, somada a relação contemporânea do capital-trabalho, é nas palavras de Nunes:

Com isso há uma ruptura com o saber fazer, ou seja: “o que fazer? como fazer? e para que fazer?”. Essa ruptura enfraquece as iniciativas coletivas de um projeto comum em que o professor possa dar continuidade à fala do outro, identificar-se ou diferenciar-se dela assumindo sua autoria, seu pertencimento. O professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso construir espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e adultos não se assujeitem ao novo, mas às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho. (NUNES, 2009, p.41).

A formação de professores, inicial e em exercício da função, constitui-se cada vez mais como uma necessidade urgente para dar conta da diversa realidade na qual as crianças, principalmente, da classe popular, ingressam na Educação Infantil. Por sua vez, a prática pedagógica dos professores (trabalhadores) deve ser entendida como heterogênea em sua gênese, porque diversos são os grupos de crianças com os quais se trabalha, o que torna a realidade de cada espaço, sala de atividade, único, assim como cada professor é único, devido às suas histórias de vida e formações. A pluralidade e diversidade, portanto, são marcas do humano e, também, caráter constituinte do trabalho de professor, o que implica na busca por construir um trabalho integrado com projetos de emancipação, democratização, de luta contra a barbárie que não seja mera cópia ou homogêneo, mas que tenha uma oxigenação constante das práticas, que sofrem as inevitáveis dificuldades cotidianas. Eliminar contradições por meio de um trabalho crítico e reflexivo é, pois, uma meta e desafio.

Nesse sentido, consideramos de grande importância uma reflexão sobre o que é necessário para a construção e/ou reconstrução de uma prática educativa crítica e reflexiva, utilizando, para tanto, considerações a respeito da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire (2004) na qual

aponta ações, posturas e saberes que considera indispensáveis a uma prática educativa ética, democrática, libertadora, política e ativa. Paulo Freire defende que o professor deve ser um sujeito aberto a questionamentos, a curiosidade e motivar desafios em sua prática com os educandos (crianças, em nosso estudo), imbuído da premissa de que ensinar não é transferir conhecimentos. Tal premissa é, pois, um saber necessário à formação e ao trabalho docente. Pensar certo (isto é, de forma humilde, com rigorosidade metódica, consciente do inacabamento humano, assumindo posição e interferindo na realidade) é um desafio que implica, entre outras coisas, o cuidado com as simplificações, com as facilidades, com as incoerências e contradições.

Ao professor cabe trabalhar a aprendizagem, coletiva e histórica, de seu inacabamento e condicionamento, que é radicalmente diferente de ser determinado. Relações sociais, culturais, de linguagem, históricas e opções afetam o mundo e a sociedade em que vivemos, dessa forma, assumir-se é, mais uma vez, uma posição do sujeito que busca inserir-se na história de forma ativa.

Gosto de ser gente porque, mesmo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2004, p.54)

A busca por inserção na história, que nos condiciona, nos coloca diante de nossa inconclusão como mulheres e homens, ao mesmo tempo em que nos alça em uma busca pela conscientização na produção de conhecimento ético. Assumirmo-nos como inconclusos constitui, também, um saber necessário à prática do trabalho docente. Saber (inacabamento e consciência do inacabamento) que é fundamental no processo contínuo de formação crítica, democrática, plena de possibilidades, humana, pela qual nos é possível assumir uma postura como sujeitos, e não meros objetos, das relações (Freire, 2004, p.59).

Corolário do inacabamento, que nos torna seres éticos, temos o respeito à autonomia e à diversidade das crianças (“do educando criança”), que, nas palavras de Freire (2004), é um imperativo ético. A promoção ao respeito e à autonomia das crianças parte, necessariamente, de uma relação dialógica, no estabelecimento de pontes e canais permanentemente abertos para o diálogo.

É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 2004, p.60).

A prática reflexiva constantemente avaliada pelo trabalhador docente implica no uso do bom senso, que se aprofunda no sujeito através da curiosidade epistemológica, entendida como capacidade metódica de indagar, comparar, duvidar, o que possibilita uma atitude crítica, tornando, assim, mais crítico, também, o bom senso. A criticidade do bom senso não pode deixar o professor alheio às condições sociais, culturais, econômicas, históricas das crianças, suas famílias e da comunidade em que vivem. O respeito à autonomia, dignidade e identidade das crianças coloca o desafio de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, entre teoria e prática. A prática educativa, formadora por princípio, se dá não apenas no que é ensinado, mas no como e em que atitudes. A maneira de fazer, propriamente dito, a prática docente não escapa a atenta curiosidade e juízo das crianças .

A defesa dos direitos e a luta por ideais condições de trabalho são mais saberes necessários à prática docente, que se fazem prementes na sociedade brasileira marcada pelo signo da exclusão e expropriação. Lutar, como categoria histórica, precisa ser reinventado constantemente, ao mesmo tempo, que é imperativo que esteja na base da formação docente, sob pena de reproduzirmos a indiferença e a perda de utopia do “não há alternativa” neoliberal (Freire, 2004, p.67). A prática docente nos coloca diante da realidade e da humana capacidade de transformá-la através de ações e relações dialógicas, em que aprender e ensinar são capacidade humanas únicas:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais, implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade quem tem a prática educativa de ser política, de não pode ser neutra. (FREIRE, 2004, p.70)

Freire ainda coloca a prática educativa democrática imbuída de política e esperança, a primeira para que nos assumamos enquanto sujeitos e a segunda como capacidade inerente as mulheres e aos homens para se constituírem como sujeitos históricos, ativos, com capacidade de transformar a realidade injusta e desigual no

minuto seguinte. As duas juntas, política e esperança, por sua vez, são armas de luta contra os determinismos e a inexorabilidade de um futuro imutável. Desproblematizar a história com uma concepção determinista da história, seja por desvios da direita ou da esquerda, nos alerta o autor, é uma atitude autoritária, que sucumbe a esperança a uma violenta ruptura com a capacidade humana. Ao professor cabe viver e trabalhar a realidade e a história como condição de possibilidade e não como certeza de algo determinado.

Faz-se necessário que o trabalhador docente em seu trabalho lute contra as diversas tentativas de negação ao direito de existência de mulheres e homens, através de uma ação que, de início, é presença, mas que se consolida como convivência, que se torna junto no contexto, produzindo, assim, uma compreensão do futuro e da história como problema. Compreender a história como problema é atuar para mudar, transformar realidades, uma vez que cabe ao professor se constituir, assumir-se, como sujeito prenhe de possibilidades. Tal atitude implica assumir uma posição, não de neutralidade, de quem constata a realidade apenas. Pesquisar e estudar para resistir às explorações e expropriações é tarefa, mais uma e outro saber, do professor crítico, reflexivo, dialógico. Resistir apenas, contudo, não basta, já que a prática pedagógica precisa ser aliada da resistência com algo mais, com aquilo que vá ao encontro da mudança. Freire afirma que é a rebeldia, e não a resignação, às injustiças que, transmutada em ações, cria uma prática educativa revolucionária essencial.

Uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2004, p.79).

A leitura de mundo é, também, necessária ao professor crítico, que lê o contexto em que trabalha e os sujeitos com que trabalha. Há de existir, para uma efetiva prática democrática, um diálogo constante entre os saberes das crianças com os saberes do professor. Esse diálogo, experiência social, possibilita sempre novos discursos em que não são, mas estão sendo construídos, condição necessária para a mudança. Ao longo das últimas décadas a responsabilidade, até mesmo *culpa*, pela condição dos sujeitos é cada vez mais individual e menos, quase nada, social, política, econômica e histórica,

em suma, coletiva. Freire nos alerta que essa questão é eminentemente ideológica. O opressor deve ser ejetado de dentro do oprimido para que práticas e ideias autônomas, responsáveis, identitárias possam emergir.

Paulo Freire defende que a autoridade docente se funda na competência profissional do trabalhador docente democrático, que é, dentre outros quesitos, respeitoso, humilde e generoso no trabalho cotidiano. Autoridade essa que não priva a liberdade e a rebeldia, mas que possibilita, promove, incentiva experiências respeitadas de liberdade, uma vez que compreende que estas não deterioram a ordem, todavia, possibilita autonomia.

Na escola democrática o movimento dialético de ensinar e aprender se calca, também, no saber que é impossível apartar o ensino dos conteúdos da formação ética das crianças. Reiteradamente, Freire afirma que devemos estar conscientes da possibilidade de romper com a ética, por isso afirma que a formação ética, tanto do professor quanto das crianças, a partir do trabalho do professor é essencial na escola democrática. É impossível, nas palavras do autor:

[...] separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum desses termos pode ser mecanisticamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido. (FREIRE, 2004, p. 95).

Estar inteiro, assumir-se, é, pois, aumentar exponencialmente as condições de aprendizagem dentro da escola democrática, o professor, por sua vez, responde a esse desafio quando se compromete com aquilo que faz e com quem faz. Freire afirma, e reafirma, que a Educação e o trabalho docente não são neutros e que essa é uma tentativa ideológica de impossibilitar mudanças. O caráter marcante da Educação é a de ser uma experiência especificamente humana e maneira de mulheres e homens interferirem na realidade, reproduzindo a ideologia dominante e, mais do que isso, a desmascarando e criando alternativas. Cabe ao trabalho docente, democrático e

reflexivo, ir contra, conscientemente, ao discurso fatalista, da política neoliberal e dos interesses do mercado, não só, mas principalmente na área da Educação. Fazer presença, ativa-ética-democrática-formadora, é, concomitantemente, saber e desafio ao trabalho do professor.

A Educação, mais uma vez, não é neutra e por isso capaz de indicar mudanças, não de levá-la a cabo, mas evidenciar as possibilidades. Uma dessas possibilidades na contemporaneidade é a de saber escutar, ação fundamental no trabalho com crianças pequenas, em que a alteridade do adulto para com a criança não pode ser autoritária e nem “de cima para baixo” (Freire, 2004, p.113). Falar com, dialogar com, escutar (estar aberto à fala do outro, as gestos do outro, às diferenças do outro) são ações necessárias à prática de liberdade porque estabelecem pontes e reforçam a existência da opinião, do contraditório, da pergunta, da dúvida, assim como é uma forma de estabelecer possibilidades democráticas. O estabelecimento de uma comunicação dialógica se faz, necessariamente, com fala e escuta, processos inseparáveis, que se constituem como direito, dever, respeito à existência do outro e da nossa próprias, porque nos constituímos na e pela fala do outro. A escuta propicia o respeito à leitura de mundo das crianças, que se constitui como ponto de partida de um trabalho curioso, atento, instigador, crítico e autoral. Nas palavras de Freire:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 2004, p.136)

Reconhecer o poder da ideologia é saber cabal para a formação e prática docente do professor, que atento a tudo ao contexto dito natural se esforça para ver além das aparências, principalmente daquela que ameaça a condição humana em favor da ética do mercado. Paulo Freire, ao final do livro, expõe a afetividade como élan que conecta todos os saberes descritos anteriormente. Docência e discência são, para o autor, atividades eminentemente alegres, baseadas no querer bem, presentes tanto no momento de busca como quando encontradas. Alegria que não existe sem a atitude política, luta por direitos e condição de trabalho, formação científica. (Freire, 2004).

Ao final desse primeiro capítulo em que tratamos do trabalho na sociedade contemporânea, de algumas especificidades do trabalho docente na Educação Infantil e nos apoiamos nas considerações de Paulo Freire para reconhecer quais saberes são necessários a uma prática educativa democrática, podemos refletir que a realidade não é

um fato dado, mas um contexto condicionado por diversos fatores e, por ser justamente condicionado, pode ser mudado. Portanto, a realidade está sendo, ela não é.

A Educação que se afirma como política compreende que mulheres e homens, professores e crianças (alunos) são sujeitos inacabados e que buscam se conscientizarem para serem éticos, haja vista que romper com a eticidade é possibilidade presente na próxima curva e, muitas vezes, concretizada.

CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA, O PEDAGOGO E OS DESAFIOS AO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente refaz o caminho recente do Curso de Pedagogia e do pedagogo como responsáveis pela Educação Infantil e, após apresenta os desafios para a formação do trabalhador docente na Educação Infantil, tendo foco em três aspectos do trabalho com crianças pequenas: o eixo educar e cuidar, a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e, por fim, as algumas implicações do trabalho com a linguagem.

2.1: Pedagogia como Docência após as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Analisar a formação de professores (trabalhadores) da Educação Infantil entre os anos 1990 até o presente momento implica ampliar sobremaneira o campo e as teorias, a fim de que tenhamos subsídios para compreender as inúmeras influências a que estão expostos os profissionais da primeira etapa da Educação Básica.

A primeira dessas influências, numa perspectiva histórica, é a da formação, propriamente dita. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), ao mesmo tempo, que forneceu a compreensão da Educação Infantil como área das políticas públicas da Educação não foi, contudo, precisa a respeito da exigência de formação de professores para o trabalho com as crianças pequenas. Ao analisarmos os artigos referentes à exigência de formação na LDB que vigoravam, a partir de 1996, tendo como referência os artigos sobre a Educação Infantil, temos:

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.

1º A união, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 1996).

Contudo, a partir da mesma LDB de 1996 ocorreram mudanças nas exigências no nível de formação dos professores. Tais mudanças, ou tentativas de mudanças, foram processadas de forma abrupta, colocando a responsabilidade sobre os profissionais. Ao analisarmos os artigos referentes temos o artigo 87 das Disposições Transitórias:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

[...]

4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996).

Com base na análise dos dois artigos, referentes à formação docente para atuação na Educação Básica, podemos concluir que existe um contrassenso, uma vez que o artigo 62 admite formação em Nível Médio e o artigo 87 afirma que após dez anos da promulgação da referida lei só serão admitidos professores formados em Nível Superior. Soma-se a isso que a responsabilidade pela futura “empregabilidade” recai sobre os trabalhadores, uma vez que não são postos em leis efetivos dispositivos de formação em serviço, por exemplo. Corroborando, assim, com os princípios neoliberais da década de 1990 no Brasil.

Sobreira (2008) ao analisar a formação de professores entre 1996 e 2006 identifica que a partir da Constituição Federal de 1988 inicia-se o mais recente debate sobre as incertezas na formação do magistério, nas palavras do autor “angústia de morte” (Sobreira, 2008, p.74). Ao discutir os tramites do projeto e a futura Lei de Diretrizes e Bases, Sobreira (2008), apresenta o percurso do projeto do deputado Octávio Elísio, de 1988, e o substitutivo de Jorge Hage, de 1990, focando nos artigos referentes à exigência de formação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente, artigos 52 e 95:

[...] Artigo 52

Parágrafo Único – No estágio atual da educação brasileira admitir-se-á a formação de professores para as quatro primeiras séries do primeiro grau em cursos de segundo grau

[...]

Artigo 95 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, 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 (SOBREIRA apud SAVIANI, 1997, p. 105).

O autor identifica o primeiro artigo como àquele que tratava especificamente da formação de professores, já o segundo, por sua vez, aquele que consagrou a exigência de formação através de cursos específicos (Sobreira, 2008, p. 75). Da mesma forma, considera o substitutivo de Jorge Hage um recuo por excluir a provisoriedade do curso Normal. Após a intervenção do senador Darcy Ribeiro, e conseqüente assimilação do projeto pelo governo federal, a formação tornou-se possível no Ensino Médio, modalidade Normal, nos Institutos Superiores de Educação (através do curso Normal Superior) e nas Faculdades de Educação e correlatas. Existe ainda o artigo 87 que institui a Década da Educação, na qual, ao final, somente professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço seriam admitidos no magistério da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Sobreira (2008) identifica mortes simbólicas nos artigos acima consagrados em lei: a primeira, do Curso Normal, que findaria em dezembro de 2007 e, a segunda, dos Institutos Superiores de Educação, nas normatizações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Decreto 3276 de 2001.

A Resolução da Câmara de Educação Básica Nº 2, de 19 de abril de 1999, estabelece que o Curso Normal, com base na Lei 9394/96, deve atuar na formação de professores para atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na educação de comunidades indígenas, na Educação de Jovens e Adultos e na educação de portadores de necessidades educativas especiais (Artigo 1º e 9º). A resolução se define, contudo, logo em seu artigo 1º:

Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais. (BRASIL, CNE/CEB, 1999).

A Resolução CNE/CEB número 01 de 20 de agosto de 2003, por sua vez, trata a respeito dos direitos dos professores habilitados no Curso Normal para o exercício da docência. A resolução garante o direito e as prerrogativas adquiridas pelos profissionais,

da mesma forma que incentiva que os sistemas de ensino procurem capacitar os profissionais em exercício da função, para os que não possuem o Curso Normal, como exigência legal mínima, como expresso no artigo 62 da LDB, e de nível superior para os que já possuem o Ensino Médio. As formações em exercício da função e programas de capacitação serão sempre de caráter voluntário, com respeito aos profissionais habilitados que já trabalham e deverão promover estímulos às carreiras e progressão funcional; poderão ser efetuadas através de licenciamento periódico e através da educação à distância (Artigo 3º).

Com relação às atribuições da formação em nível superior temos a Resolução CNE/CP número 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Em seu Artigo 2º determina:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, CNE/CP, 2006).

Estabelece a formação e o exercício profissional como de caráter teórico e prático, sendo de importância central o conhecimento da escola como organização complexa com função de promoção da educação para a cidadania, da pesquisa, suas análises e aplicação de resultados para o interesse da Educação, como área; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento dos sistemas e instituições de ensino (Artigo 3º).

O inciso II do artigo 3º trata da atuação na Educação Infantil:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; (BRASIL, CNE/CP, 2006).

A resolução prevê na estrutura dos Cursos de Pedagogia:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:
I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da

literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...]

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; (BRASIL, CNE/CP, 2006).

Ao tratar da esquematização dos cursos, prevê:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, CNE/CP, 2006).

A Resolução define que os projetos pedagógicos das instituições de Ensino de Superior que oferecerem o curso de Pedagogia deverão integralizar os estudos por meio de meio de disciplinas, seminários e estudos sobre teorias educacionais, processos de aprender e ensinar em diferentes tempos e espaços históricos a fim de subsidiar a prática pedagógica; práticas em docência e gestão (observação, acompanhamento, planejamento, execução, avaliação) no ensino ou nos projetos pedagógicos em escolas e demais ambientes educativos; participação em atividades de planejamento e desenvolvimento do trabalho de curso através de atividades de caráter técnico, científico, artístico e cultural que contemplem, também, experiências com diversos sujeitos; em reuniões pedagógicas; e estágio curricular, assim expresso:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

[...]

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; (BRASIL, CNE/CP, 2006).

Em seu artigo 9º a resolução determina que os cursos sejam oferecidos em instituições de ensino superior, com ou sem autonomia universitária, e, novamente, afirma a Licenciatura para atuação na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio Modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços, apoio e demais atividades e locais que demandem conhecimento pedagógico. O artigo 10º extingue o sistema de habilitações. Os artigos 11º versa a respeito do Normal Superior, a possível mudança, nas instituições, do Normal Superior para o curso de Pedagogia, desde que promovam uma nova elaboração do projeto político pedagógico e, o artigo 12º, por sua vez, não permite que os concluintes tanto do Normal Superior quanto de Pedagogia retornem para completar seus estudos inseridos no sistema de habilitações.

A partir da LDB 9394/1996 a formação do docente da Educação Infantil encontrava-se partida em muitos pedaços, viável em muitas circunstâncias, não existindo uma homogeneidade daquilo que seria necessário para a formação. Essas incertezas tornaram a profissionalização do campo mais frágil do que seria de esperar, haja vista sua precocidade.

Ao analisar as DCNCP, Scheibe (2007) aponta que o documento legal evidenciou a busca pela identidade do curso, que a partir daquele momento possuía como caráter profissionalizante a licenciatura.

O Curso de Pedagogia destina-se, na sua atual formulação legal, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, também ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. (SCHEIBE, 2007, p.44).

A autora sinaliza que as mudanças curriculares dos cursos de graduação no Brasil estavam, pois, inseridas dentro de uma “ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formulação dos profissionais da educação no Brasil” (Scheibe, 2007, p.44). Após a promulgação da LDB em 1996 se consolidava o mote da mudança para buscas para o mercado de trabalho.

Através de uma perspectiva histórica, a autora, traça o percurso de discussão e formulação das diretrizes curriculares para a Pedagogia e aponta a incompatibilidade entre a formação nos Institutos Superiores de Educação (ISE) e nos referidos cursos. A diversificação de modelos contidos na LDB fica evidente também na formação dos professores, uma vez que, a diferença existente entre o Normal Superior e a graduação em Pedagogia residia na duração e nos custos dessas formações. Citando Saviani a autora nos diz:

ao optar-se por atribuir aos Institutos Superiores de Educação a manutenção, além dos cursos normais superiores, de “cursos formadores de profissionais para a educação básica”, e não apenas “cursos formadores de professores”, essa nova figura institucional transformou-se em clara alternativa ao Curso de Pedagogia, “podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração”, o que corresponderia ao próprio espírito da LDB, cuja lógica tem “como uma das suas características a diversificação de modelos”. (SAVIANI apud SCHEIBE, 2007, p.46).

Os princípios neoliberais influenciaram a área da Educação, principalmente, durante os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), tais princípios possuíam uma concepção de formação oposta ao pensamento social-crítico dos educadores, que buscavam uma formação mais democrática (Scheibe, 2007).

O percurso para centrar a docência como eixo estruturador a partir do qual deveria gravitar a formação de professores, de acordo com a autora, foi trilhado desde a década de 1980, a fim de superar as dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa e com relação aos conteúdos a serem ensinados tanto na própria formação quanto na prática dos professores. A docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental já vinha, contudo, sendo base de alguns cursos de Pedagogia no Brasil, ainda que em caráter local e experimental. Existia, ainda, a discussão a respeito da natureza do curso entre, portanto, bacharelado e licenciatura, sendo que diversas entidades consideravam o curso de Pedagogia como de caráter duplo, uma vez que formava trabalhadores aptos a ensinar, a organizar e gerir os sistemas de educação, a trabalhar em projetos e na produção e difusão do conhecimento (Scheibe, 2007, p.53). Por parte do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre 1999 e 2005, existe um resolutivo silêncio quanto às diretrizes curriculares.

No período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, constata-se um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério de Educação quanto ao Conselho Nacional de

Educação. Questões concernentes à regulamentação do curso só apareceram transversalmente no bojo das normatizações do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos de Licenciatura e Graduação Plena. Educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se sempre para que, mesmo indiretamente, o Curso de Pedagogia estivesse na pauta das políticas de formação de professores. (SCHEIBE, 2007, p.53).

Tal silêncio é quebrado em 17 de março de 2005 quando Conselho Nacional de Educação divulgou uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, que foi amplamente rechaçada pelas seguintes razões, de acordo com Scheibe (2007, p.54): i) contrariava as aspirações históricas dos educadores para com as diretrizes curriculares nacionais para a graduação em Pedagogia; ii) reduzia o Curso de Pedagogia para o mesmo que os Cursos Normais Superiores, não levando em consideração que os primeiros encontravam-se nas universidades, local de pesquisa avançadas sobre a Educação e não apenas de instrumentalizar a profissão; iii) a desvalorização da docência com a possibilidade de um bacharelado pós-licenciatura, que seria apostilado ao diploma, solidificando a cisão entre teoria e prática, haja vista que dessa forma a licenciatura teria caráter eminentemente prático; iv) a possível formação contida na minuta descon sideraria a Pedagogia como uma “ciência prática” de mais rica tradição, uma vez que impossibilitaria a formação do bacharel e do licenciado, ao mesmo tempo; v) a divergência da concepção de organização curricular contida na minuta daquela expressa nas diretrizes curriculares elaboradas pela comissão de Especialistas da Educação da Sesu; e a sexta razão:

Ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no artigo 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do artigo 67 da mesma lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na pós-graduação, o que fragmentaria a formação e contribuiria com a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas, o que significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização. (SCHEIBE, 2007, p.55).

Scheibe (2007) aponta que as diretrizes curriculares foram aprovadas, ainda que não contemplassem integralmente aquilo que era proposto pelo movimento de educadores, como uma resistência ao modelo de formação oriundo da reforma educacional dos anos 1990. O movimento de educadores e as entidades, textualmente

citadas pela autora, contrapuseram as políticas neoliberais com uma proposta de desenvolvimento crítico e social. Áreas importantes, como a docência como centro da formação, o bacharelado junto com a licenciatura, a base comum de formação foram conquistas que contribuíram para a “organização de um sistema unificado nesta área de profissionalização, reconhecidamente estratégica no âmbito da regulação social”. (Scheibe, 2007, p.59). E, mais ainda, a docência como base da formação e a unidade entre licenciatura e bacharelado são princípios da natureza epistemológica fundamentais para a formação do trabalhador licenciado em Pedagogia:

A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A *prática docente*, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica. A unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia relaciona-se diretamente com a ideia da docência com fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática. (SCHEIBE, 2007, p. 60).

Existem, contudo, ambiguidades, que evidenciam a Educação como campo de disputas, uma vez que as diretrizes curriculares aprovadas pelo CNE/CP levam em consideração aspectos da proposta que já havia sido discutida pela Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia em 1999, todavia sem abrir mão da proposta de que a Pedagogia fosse um curso de licenciatura apenas, o que conservaria dicotomias (Scheibe, 2007). Após a aprovação das diretrizes curriculares o Curso de Pedagogia pode ser assim definido:

O resultado das negociações consiste na definição do Curso de Pedagogia como uma licenciatura para a docência polivalente, requerida para a educação/escolarização de zero a dez anos, diferentemente do que foi definido para os Cursos Normais Superiores, cuja formação abrange duas habilitações: uma para a educação infantil e outra para os anos iniciais do ensino fundamental. A formulação aprovada prevê, pelo menos no interior da formação para o atendimento às crianças de zero a dez anos, e de docência que implica processos de alfabetização nas diversas áreas do conhecimento, uma base comum: a formação integrada do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esta é também a base necessária às outras funções a que se propõe o curso. (SCHEIBE, 2007, p. 60).

Os dois princípios basilares dessas diretrizes, docência e bacharelado/licenciatura, precisam ser muito bem compreendidos e praticados, para que surja uma prática pedagógica reflexiva, crítica, ativa e que seja alimentada pelo conhecimento científico oriundo de pesquisas. Deve-se, pois, atentar para os cuidados

necessários a fim de evitar a busca cega pela “racionalidade técnica, praticismo pedagógico e uma prática imediatista”, como alerta Scheibe (2007).

Saviani (2008), no livro *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*, também escreve sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, destaca, em primeiro lugar, que um dos fatores da crise da Pedagogia, no Brasil, foi a demora na definição das diretrizes, isto é, após dez anos da aprovação da LDB e depois das demais áreas. O autor destaca a ambiguidade que se encontra no documento quando este trata da formação dos especialistas em educação, função historicamente atribuída ao pedagogo, que a partir das daquele momento poderia ser efetivada na pós-graduação. Segundo o artigo 14:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, CNE/CP, 2006)

O autor compreende as diretrizes através de um paradoxo: são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensas:

São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gênero; faixas geracionais; escolhas sexuais como se evidencia nos termos da Resolução antes citados. (SAVIANI, 2008, p.67).

Após apresentar o paradoxo acima exposto, Saviani (2008, p.67) afirma a inexistência de uma orientação que dê conta da formulação, em âmbito nacional, de uma unidade mínima ao Curso de Pedagogia. Tal fato, explica, pode possuir uma dupla motivação: do movimento dos educadores que desde a Primeira Conferência Brasileira de Educação tendiam a discussões para os aspectos organizacionais do curso e não na formação dos professores e pedagogos, de modo geral e específico, respectivamente; e a

busca conciliatória de referendar a visão dominante presente no Conselho Nacional de Educação.

Da mesma forma que Scheibe (2007), Saviani (2008) aponta que as diretrizes curriculares foram fruto de um consenso possível. O autor aponta, ainda as críticas, ao documento e ao consenso que o produziu, concernentes, principalmente, àquelas, como de José Carlos Libâneo, que consideram que o documento reduziu a Pedagogia a docência, deixando de produzir uma definição e significação do que seja a Pedagogia. Essa, talvez, seja uma das maiores polêmicas do campo após o documento.

Ao estudarmos as DCNCP (Resolução CNE/CP 01/2006) é possível entender que o documento está articulado sobre três eixos: docência, gestão e relação com o conhecimento esperado na formação do pedagogo. Como já dito, a docência é base da formação, contudo, apresenta um conceito de docência tanto em sala com as crianças e alunos, propriamente dito, e, também, com o desenvolvimento de trabalhos de caráter educativos. O pedagogo, com isso, seria aquele apto a lecionar, gerir e se constituiria como intelectual, produtor de conhecimento, e, mais do que isso, a docência seria a matriz da identidade profissional. A formação do pedagogo hoje, isto é, após a fixação das DCNCP, pode ser entendida como polivalente; nas palavras de Vieira (2011):

Verifica-se, desse modo, que mesmo com algumas manifestações contrárias ao curso de Pedagogia reduzir-se à docência, efetivamente foi o que ocorreu. As DCNP aprovadas determinaram que o egresso desse curso seja formado para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente à docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (VIEIRA, 2011, p.135).

Percebe-se, dessa forma, um alargamento das funções docentes, movimento corolário das mudanças educacionais brasileiras processadas ao longo da década de 1990, sob a égide do neoliberalismo, nesse novo momento do sistema capitalista. O pedagogo passa a desempenhar diversas funções, a partir do documento das diretrizes curriculares, as de docência, gestão educacional e produção do conhecimento, o que, em primeira análise, pode obstaculizar uma prática reflexiva e a práxis do trabalho docente, haja vista o crescente volume do fazer em detrimento da pesquisa, do estudo e do resignificar a própria prática. Soma-se a isso a responsabilização individual pelos sucessos e infortúnios da Educação, tanto das crianças e alunos como das políticas

públicas, corroborando, assim, com as novas configurações do trabalho no tempo presente. De acordo com Vieira (2011), os impactos da política educacional no Brasil sobre o trabalho docente é o de acumular tarefas procedimentais, absorvendo a rotina, dificultando uma prática pedagógica refletida oriunda da prática social, conferindo ao trabalhador docente um caráter eminentemente prático que dificulta uma melhor atuação político-pedagógica. (Vieira, 2011, p.136).

A figura do processo e de seu trabalho são alargadas, o que prova o aumento de papéis e responsabilidades, o que Vieira (2011) identifica como *professor gestor*.

As diretrizes curriculares, portanto, uma vez baseadas no conceito de docência polivalente, configuram o pedagogo como um profissional múltiplo, adaptado a flexibilização do mercado de trabalho. O mesmo ocorre com o conceito de gestão expresso no documento, que é abrangente a todos os processos de gestão presentes e possíveis na área da Educação, sendo o professor o próprio gestor e não mais o especialista em Educação, como antes. Esse papel de gestor, todavia, está articulado com os princípios orientados pela eficiência financeira, como aponta Vieira (2011).

Com relação à produção do conhecimento, as críticas às diretrizes curriculares recaem sobre a produção do mesmo estar condicionada à ação docente. Ao mesmo tempo em que propõe um trabalhador atento a realidade com a qual trabalhará, o documento instrumentaliza essa produção de conhecimento devido necessidade de aplicabilidade imediata dos resultados. Vieira (2011) aponta que essa configuração encontra eco na reforma educacional brasileira, que está embasada no paradigma da racionalidade prática, que se configura em ações reducionistas que não avançam no histórico utilitarismo presente na legislação de formação de professores e, desde 2006, com as diretrizes curriculares, da formação do pedagogo.

Coloca-se, pois, a questão: qual perfil profissional se produz a partir do documento das diretrizes: um trabalhador crítico, reflexivo, qualificado ou competente para se adequar a lógica da crise do sistema capitalista? Essa questão fica clarificada quando se analisa que a produção do conhecimento é pautada na centralidade de um conhecimento utilitário (Vieira, 2011), no campo da ação, o que mais a frente, pode fragilizar a atuação do pedagogo, quando este se depara com realidades múltiplas e complexas. Ficam opostas, assim, uma epistemologia da prática a uma concepção de práxis, que busca um caminho dialético entre fazer e pensar, o que implica desconfortos, tensões e contradições, das quais, todavia, decorre o conhecimento. Vieira (2011) crê que essa epistemologia da prática é correlata das novas demandas sociais da

lógica contemporânea do capital, que necessitam de profissionais flexíveis, adaptáveis e práticos. Em suma, em uma formação na qual a práxis está alijada fica perigosamente difícil à formação humana necessária ao trabalhador docente, como explicitado no capítulo 1 do presente trabalho com base nas considerações de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2004).

Apesar de todas as críticas elaboradas às diretrizes curriculares, entendemos que quando estas fixam a docência como base da formação e identidade profissional do pedagogo, retira-se da docência uma atribuição de caráter acessório, complementar ou até de apêndice. Eleva, por sua vez, ao nível prioritário o trabalho docente para a Educação Básica, colocando a Pedagogia como carro-chefe dessa responsabilidade.

A polivalência instituída pelas diretrizes curriculares, em certa medida, rompe com as dicotomias e fragmentações que acompanharam o Curso de Pedagogia ao longo do século XX, principalmente após o Parecer Conselho Federal de Educação nº 252 de 1969, que instituiu o sistema de habilitações. Importante frisar que o retorno à docência como base da identidade profissional começa como bandeira de luta do Movimento Nacional de Educadores na década de 1980, inserido numa busca de sociedade e trabalho mais democrático.

As condições de trabalho dos professores pressupõem uma docência alargada e mais complexa, como podemos ver no Artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, LDB, 1996).

A prática pedagógica, portanto, se refere ao ensino, como principal responsabilidade do trabalho na Educação, que é permeado pela compreensão e execução da gestão e do desenvolvimento do conhecimento sobre essa mesma prática e contexto social, histórico e político.

2.2: O pedagogo como professor de Educação Infantil

Após a apresentação da Pedagogia e do pedagogo como responsáveis pela Educação Infantil, passamos, nesse momento do texto, a tratar das especificidades do trabalho do professor de Educação Infantil. A Educação Infantil no Brasil configura-se como direito constitucional, expresso na Constituição Federal de 1988, o que significa dizer que as crianças pequenas são detentoras de direitos. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/1996), por sua vez, inclui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, inaugurando, assim, um marco regulatório e possibilitando novos caminhos e desafios para crianças, instituições, trabalhadores e políticas. Essa novidade ainda recente em termos históricos não foi plenamente compreendida, fato que podemos observar ao estudarmos a formação e o trabalho docente na Educação Infantil. Assim como a identidade institucional precisa ser consolidada, também, se faz necessário que se consolide a identidade profissional dos trabalhadores docentes. Essas consolidações encontram entraves na tradição (da convergência vacilante da lógica assistencialista com a função educativa), na lógica de produção em tempos de crise do capital e das fragmentações tão alardeadas em tempos de “pós-modernidade”.

A primeira dessas consolidações diz respeito ao direito, tanto aquele expresso em lei quanto aquele oriundo de nossas responsabilidades enquanto sujeitos. Com isso a Educação Infantil configura-se tanto como direito social e humano; opção política, pedagógica e da sociedade a fim de efetivar a garantia de condições ideais, e não mínimas, de vivência das crianças:

Em países centrais essa afirmação não caberia; em países periféricos como o Brasil, onde a maior parte da população foi expropriada dos bens básicos, a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças. (KRAMER, 2008, p. 55).

Afirma-se, também, a função das instituições de Educação Infantil de serem as responsáveis pela educação das crianças, possuindo uma marca, um caráter pedagógico.

A segunda consolidação necessária diz respeito às funções basilares e indissociáveis da Educação Infantil: o educar e o cuidar, considerado com uma das mais

significativas especificidades da primeira etapa da Educação Básica. Os termos podem refletir a histórica tendência dicotomizante da creche e da pré-escola, a primeira para as crianças de até 03 anos de idade, de caráter mais popular e mais direcionada a alimentação e higiene, já a segunda, destinada as crianças de 04 a 06 anos de idade, para classes mais abastadas, com caráter educativo. Campos (2011) ao tratar da identidade da Educação Infantil, que é produzida na articulação oriunda dos debates e embates da área de produção de conhecimento, do movimento social e das políticas públicas, afirma que existem consensos a respeito dessa identidade:

Dos debates e embates, alguns consensos foram estabelecidos, tornando-se base para a definição da natureza da educação infantil e fonte de sua identidade, como, por exemplo: a) essa etapa educativa é orientada por uma especificidade, decorrente da própria natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas; b) educar e cuidar, tomados de modo indissociável, constituem-se como núcleos estruturantes tanto das propostas curriculares quanto da prática docente em creches e pré-escolas; e c) o trabalho pedagógico desenvolve-se em relação de complementariedade com as práticas educativas e de socialização desenvolvidas pelas famílias, (CAMPOS, 2011, p.220).

A terceira consideração é aquela que diz respeito à relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mais precisamente, em como não cindir essas duas etapas da Educação Básica e como desenvolver práticas pedagógicas na Educação Infantil que não reproduzam práticas do Ensino Fundamental. Um possível caminho para essa questão é colocado por Kramer (2008), ao rememorar seu processo de escrita e as relações entre as etapas, ao dizer: “o que eu não quero para a Educação Infantil, eu não quero também para o Ensino Fundamental” (Kramer, 2008, p.63). Devemos pensar que nas duas etapas da Educação Básica temos crianças, temos instituições que atuam em suas dimensões político e pedagógicas, que o reconhecimento e as práticas com a cultura é uma opção crítica de trabalho, que, baseada na democracia e liberdade, produz conhecimento, cultura, afeto, cuidado, atenção, brincadeiras, textos e contextos.

O cuidado, a atenção, o acolhimento precisam estar presentes na educação infantil. A alegria e a brincadeira também. Mas nas práticas realizadas, as crianças aprendem. O saber não pode ser confundido com falta de liberdade. Afinal, o desafio é o fato de tornar possível uma escolaridade com liberdade. No que se refere à escola, é preciso que essa instituição imposta e obrigatória atue com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. No que se refere à educação infantil, é preciso garantir o acesso, de todos os que assim desejarem, as vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois casos, é preciso enfrentar dois desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola

como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2008, p.64).

A relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ganha novos contornos devido a Lei nº 11274/2006, que integra as crianças de 06 anos de idade, completos até 31 de março, no Ensino Fundamental, que será de 09 anos de duração. Verifica-se, assim, um duplo movimento que se faz notar nas práticas pedagógicas das duas etapas da Educação Básica. Nas palavras de Kramer, Nunes e Corsino (2011):

Contudo, o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. Por outro lado, tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir). (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p.71).

Essa realidade se configura como uma importante caracterização da formação e atuação do professor de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, qual seja a de não produzir fazeres dicotômicos com as crianças. Torna-se, pois, necessário para o trabalho com as crianças pequenas pensar nas estratégias de transição, a passagem entre as etapas, seja da creche (0 a 03 anos) para a pré-escola (04 a 05 anos) e dessa para o primeiro ano do Ensino Fundamental (da Educação Infantil para o Ensino Fundamental), a fim de que se evite cisões, desprestígio para com a creche e uma pré-escola preparatória e redentora dos problemas da etapa seguinte.

As estratégias de transição são um importante aspecto do trabalho docente tanto daquele que atuam na Educação Infantil quanto daqueles que atuam no Ensino Fundamental, os quais cabem ao pedagogo polivalente (docente, gestor, produtor de conhecimento) pensar e articular práticas para que, mais uma vez, não se produzem ou perpetuem cisões, dicotomias, fragilidades e perdas de caráter, especificidades ou que se antecipem funções.

Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se envolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criança e imaginação de crianças e adultos. (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p.80).

Assim, a questão da linguagem, leitura e da escrita, como última consideração fundamental na formação do professor de Educação Infantil nesse texto, se coloca nesse momento de passagem, de entrada das crianças da Educação Infantil no Ensino Fundamental aos 06 anos de idade. De acordo com Kramer (2008):

Pois sabemos que as crianças que têm acesso a livros de literatura infantil e experimentam situações reais de leitura e escrita, em contextos de socialização infantil sadio, com músicas, teatro, filmes, jornais, poesia, histórias contadas, cartas etc., provavelmente – como de resto já indicavam muitas pesquisas nos anos 1980 – começam a se constituir como falantes da língua, como leitoras e como produtoras de escrita antes que os adultos tenham a intenção de alfabetizar. Elas vão descobrindo a língua escrita antes de aprender a ler. (KRAMER, 2008, p. 67).

O contato com a literatura é fundamental nesse processo, mais do que, necessariamente, exercícios destinados a tal intento. A leitura e a escrita são processos eminentemente sociais de mergulho e produção na/cultura, de construção da identidade e subjetividade, sendo a linguagem um eixo privilegiado de trabalho com as crianças nas instituições de educação infantil. A primeira etapa da Educação Básica cabe despertar desejo e interesse pela cultura, oral e escrita, que será sistematizada posteriormente no Ensino Fundamental, assim podemos clarificar as responsabilidades de cada etapa. As instituições de educação infantil, do mesmo modo, devem, também, ser entendidas como locais prioritários da formação do leitor, por se constituírem como local de ampliação cultural; por possibilitarem contato com diversos gêneros discursivos e portadores de texto, principalmente com a narrativa e o livro, respectivamente; pelo estabelecimento de sentido e prazer com o lido; por serem locais de conferir possibilidades pelos muitos desenvolvimentos de aprendizagem (Kramer, Nunes e Corsino, 2011).

As instituições de educação infantil, portanto, possuem a condição de possibilidade, que precisa ser concretizada, de efetivar a formação crítica dos sujeitos, no caso, das crianças pequenas, cidadãs de pouca idade. Essa formação crítica, contudo, diz respeito tanto às crianças quanto aos professores, a formação do leitor precisa abarcar os dois grupos. O prazer, o desejo e a vontade de ler, escrever, ouvir histórias, pelo cinema, teatro, música, artes precisa ser despertado tanto nas crianças quanto nos adultos de forma cotidiana, como opção de trabalho, muito mais do que em momentos pontuais de informação e de instrumentalização.

As políticas públicas devem viabilizar a formação do gosto, a valorização dos clássicos, a formação cultural de professores e gestores na formação inicial e na continuada. Para tanto, objetivos, intenções, precisam se alicerçar em condições concretas em termos de espaço (bibliotecas, salas de leitura) e tempo (para ler, estudar, planejar). (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p.80).

Corsino (2009) ao considerar a linguagem como eixo privilegiado de trabalho elenca as seguintes implicações, que se constituem como desafio para a formação docente e para a prática pedagógica, desafio presente tanto na formação quanto na atuação docente na Educação Infantil: i) a abertura de experiências e produção de sentidos para as crianças; ii) a ruptura com trabalhos e propostas fragmentárias, que não criam sentido, vínculo, para as crianças; iii) possibilitar espaços e momentos de verdadeira troca nas falas, conferir efetiva voz e vez as crianças; iv) considerar a voz das crianças no cotidiano do trabalho, valorizando suas visões de mundo; v) escutar e disseminar os relatos infantis, como forma de atuação das crianças na realidade das instituições de educação infantil; vi) trabalhar aquilo que seja demanda das crianças, através de suas experiências, curiosidade e ludicidade; vii) considerar a narrativa das histórias como atividade central e estruturante do dia a dia, sem, necessariamente, ter algo que a instrumentalize no após; viii) possibilitar o desenvolvimento do lado expressivo da linguagem, com a certeza de que esse se constitui como caminho para a criação de sujeitos criativos e autônomos; e, por fim, “brincar com músicas, cantigas de roda, quadrinhas, versos, parlendas, trava-línguas; inventar e descobrir palavras que rimam ou que apresentam sons semelhantes, ouvir poesias” (Corsino, 2009, p.66)

Existe, ainda, mais um importante aspecto que causa impactos diretos na formação dos docentes para a Educação Infantil: a escolarização obrigatória a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 (EC 59/2009). O documento ampliou a educação escolar obrigatória para 14 anos, dos 04 aos 17 anos de idade, abarcando, assim, os dois últimos anos da Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, com prazo para que os sistemas de ensino se adequem até 2016. A EC 59/2009 torna obrigatória a pré-escola, 04 e 05 anos, e vem corroborar com o movimento já expresso na Lei nº 11274 de 06 de fevereiro de 2006, que estipulou o Ensino Fundamental de nove anos de duração, começando, pois, aos 6 anos de idade, o que já havia diminuído a Educação Infantil em um ano.

Importante frisar que a creche, 0 a 03 anos, ficou excluída dessa obrigatoriedade e, conseqüentemente, da prioridade do financiamento. De acordo com Silva (2011):

De fato, o maior desafio para a expansão da oferta da educação básica situa-se na creche, que, para atender à população na faixa etária até três anos, deveria ter uma ampliação de cerca de 56,5%. Entretanto, essa etapa foi definida pela EC nº 59, de 2009, como não prioritária na utilização de recursos públicos, em decorrência da primazia da escolarização obrigatória. (SILVA, 2011, p.374).

Disso decore o possível desprestígio da creche e um foco maior nas idades próximas a idade da alfabetização. (Silva, 2011).

Outro fator decorrente da EC nº59 de 2009 é o aumento diretamente proporcional devido ao aumento das vagas para atender a obrigatoriedade da lei o aumento do número de professores para atuar com as crianças.

Outro desafio para a implantação da obrigatoriedade da pré-escola consiste na formação dos profissionais que atuem (e atuarão) na educação infantil. Diante do imperativo da ampliação da oferta de vagas, haverá, também, a necessidade premente de mais profissionais qualificados para essa área. Entretanto, além, de um número maior de profissionais, é preciso a definição do perfil do profissional necessário para atuar nessa etapa da educação básica. (SILVA, 2011, p.375).

Reafirma-se, mais uma vez, que esse perfil consiste na formação do trabalhador docente atento ao Educar e Cuidar, que não reproduza práticas do Ensino Fundamental, sob o risco de negar as especificidades da Educação Infantil, que compreenda a importância capital das linguagens, do brincar e das avaliações como atos contínuos e processuais. Esses são alguns exemplos dos muitos desafios para essa formação.

O desafio para a formação em nível superior, nos cursos de graduação em Pedagogia, consiste em abrir espaços para estudos e práticas sobre as especificidades do trabalho e necessidades (físicas, psicológicas, intelectuais, sociais) dos bebês e crianças pequenas. Esse é, pois, um imperativo para o aumento do atendimento e da melhora da qualidade desse atendimento. Soma-se a isso o aumento do número de trabalhadores e que haja valorização (condições de trabalho, carreira e salários). Por fim, podemos pensar a formação como direito das crianças, dos trabalhadores e da sociedade brasileira; direito esse de melhora da Educação, dos sujeitos e de uma dialética necessária de transformação. De acordo, com Kramer (2010):

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação gerar ou desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas em creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre

elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. E que outros significados tem a formação? Em reuniões, encontros, debates, nos cursos que frequentamos, a partir dos discursos que ouvimos e dos percursos que trilhamos, há conquistas, decepções, dúvidas, incertezas. Conhecemos diferenças, muitas vezes não gostamos do que somos obrigados a ver ou a escutar; em outras, a dura realidade se contrapõe a doces palavras, e o que aprendemos se distancia muito do que precisamos aprender, do que queremos ou escolhemos. E isso num contexto social, político e econômico de grandes dificuldades, não só da educação brasileira, mas da população brasileira. (KRAMER, 2010, p. 224).

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA SOCIAL

O presente capítulo possui como objetivo apresentar a Educação Infantil, no Brasil, como política pública social da Educação. Para isso, primeiramente, serão elaboradas considerações sobre política pública, após, uma análise do embasamento jurídico legal que confere esse caráter a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica e, por fim, possíveis desafios na incorporação das crianças pequenas no campo das políticas.

3.1 Concepções de Política Pública

Nossas análises a respeito do entendimento de política pública serão baseadas em Höfling (2001), que entende as políticas sociais como aquelas das áreas de Educação, Saúde, Previdência, Habitação e Saneamento, por exemplo, e, considera como questão central nos estudos das políticas a compreensão das concepções de Estado e das próprias políticas públicas que são implementadas em uma determinada sociedade e momento histórico. A autora traça, ainda, considerações a respeito de Estado, governo e políticas públicas. Estado seria o perene, as instituições permanentes com tendência a estabilidade, já governo seria aquilo que um grupo da sociedade propõe para o resto da sociedade, através de programas, possuindo orientação política quando desempenha funções do Estado por um período determinado. Política pública, por sua vez, pode ser compreendida como o “‘Estado em ação’, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (Höfling, 2001, p.31). E, mais, as políticas públicas não podem ser entendidas apenas como políticas estatais, mas aquelas de responsabilidade do Estado no que diz respeito à implementação e manutenção a partir de toda uma conjuntura complexa, que envolve diferentes sujeitos, como órgãos públicos, organismos e elementos da sociedade que possuem relações com a política vigente. Dentro desse contexto existem as políticas sociais, que a autora assim define:

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. (HÖFLING,2001, p.31).

Com base nesses conceitos, a autora considera a Educação como uma política social, de responsabilidade do Estado, mas não apenas, uma vez que ela é pensada, implementada, avaliada e articulada com seus organismos.

O Estado só pode ser compreendido em seu contexto de existência sócio histórico, assim como as políticas públicas, por serem formas de intervenção desse mesmo Estado a fim de manter e reproduzir formas e relações sociais. Dessa forma, política pública se articula histórica e temporalmente com a concepção de Estado e sociedade que as concebem, produzem, aplicam e avaliam. Assim, o Estado brasileiro pode ser caracterizado como um Estado capitalista influenciado pelas concepções neoliberais desde a década de 1990.

As políticas públicas nos anos 1990, após o período de redemocratização no Brasil, foram marcadas pelos ideais neoliberais de contenção dos investimentos produtivos e dos gastos sociais, privatizações, pagamento dos juros da dívida externa e pela ‘desresponsabilização’ do Estado da esfera social abrindo, assim, espaço para o mercado no campo das políticas sociais, tornando a proteção social (nas áreas de Educação, da Saúde, da Assistência, por exemplo) fragilizada, corroborando com o passado histórico brasileiro.

A Educação é uma política social e como tal é reflexo da proteção social que o Estado articula a fim de garantir efetivação de direitos e redistribuição de benefícios visando diminuir as diferenças estruturais do modelo capitalista de produção. Dessa forma, a Educação é responsabilidade do Estado, onde ao governo federal cabe a implementação das leis e diretrizes, e sua execução fica a cargo dos municípios, refletindo também anseios e práticas oriundas de movimentos e organismos sociais os mais diversos (partidos políticos, ONGs, empresas, associações de pais, etc.) O Estado capitalista brasileiro possui suas concepções de Educação construídas no interior de uma sociedade de classes e com orientações neoliberais, oscilando entre as relações que promovem acumulação de capital e as reivindicações dos trabalhadores, pendendo, todavia, para os primeiros. A política social é marcada pelo signo do Estado capitalista, o que significa dizer que, devido à assimetria provocada pelo capitalismo, o Estado atua

como regulador, mediador, das relações quando conflitivas. O impacto das políticas públicas sociais, como a Educação, na sociedade capitalista relaciona-se a diversos interesses: “Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder”. (Höfling, 2001, p.35).

As políticas neoliberais podem ser definidas, de forma geral, como aquelas voltadas ao favorecimento das liberdades individuais, críticas à intervenção estatal e promotoras das virtudes do mercado, como agente e regulador. Para os ideais neoliberais as políticas públicas sociais são os maiores obstáculos e responsáveis pelas crises que a sociedade capitalista enfrenta, uma vez que impedem as liberdades individuais (como a livre iniciativa e ampla concorrência) e a regulação do mercado. Dessa forma, políticas públicas universalizantes, amplas, promotoras de direitos, como as de Educação Infantil, seriam prejudiciais para a sociedade. As ações neoliberais seriam, portanto, descentralizadas e articuladas com a iniciativa privada:

A transferência, por parte do Estado, da responsabilidade de execução das políticas sociais às esferas menos amplas, além de contribuir para os objetivos acima, é entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e de reduzir custos. (Höfling, 2001)

3.2 Educação Infantil como política pública social da Educação

Após essa caracterização de política pública, analisaremos os documentos legais que conferem tal caráter a Educação Infantil. O primeiro documento é a Constituição Federal de 1988, que conferiu direito às crianças. Após uma longa ditadura civil-empresarial-militar a sociedade brasileira promulgou uma constituição que compreende as crianças como cidadãs de direitos, assim a partir da Constituição Federal de 1988 a relação das crianças com a sociedade e o Estado passa a ser baseado na cidadania. De acordo com artigo 277 da CF-88 as crianças são entendidas como sujeito de direitos, alvo das prioridades da família, da sociedade e do Estado; o direito a Educação Infantil é solidário ao dos pais trabalhadores e tanto a creche como a pré-escola adquirem um espaço na Educação, sendo com isso a primeira Etapa da Educação Básica, com responsabilidade prioritária de atendimento pelos municípios, assim como o Ensino

Fundamental, sendo que os municípios devem atuar com os outros entes federados (estados e Governo Federal) nas ações e programas, o que implica o conceito de descentralização político-administrativo, com participação da comunidade na organização, formulação e controle de ações. Para fins de estudos das políticas públicas faz-se necessário aprofundar o conceito de descentralização e federalização, que regem a Constituição Federal. O Brasil está organizado como uma república federativa, composta pelos entes federados organizados de forma horizontal, isto é, sem hierarquia entre eles: União (Governo Federal), estados, Distrito Federal e municípios; cada um possui ações, responsabilidades e competências que podem ser de três tipos, de acordo com o Artigo 23 da CF-88: específicas e privativas, comuns e concorrente. A Educação é um exemplo de competência concorrente, ou seja, o Governo Federal estabelece normas gerais de ação, diretrizes e presta assistência técnica a estados, Distrito Federal e municípios, que executam e desenvolvem programas e ações. Segundo Nunes, Corsino e Didonet, 2011:

A definição da política, a elaboração do plano municipal de educação, a criação de programas e projetos de educação infantil e ensino fundamental são competências de cada município, a respeito do que a União e o estado podem apenas ditar princípios e diretrizes gerais, além de prestar-lhe assistência técnica, direta ou por intermédio dos estados. Uma forma de a União atuar mais proativamente, visando a incrementar a expansão e a melhoria da qualidade, por exemplo, é criando programas nacionais e oferecendo-os aos municípios, acompanhados de recursos financeiros federais. Os recursos são repassados por solicitação, mas vinculados ao respectivo programa. Eles sempre serão uma opção dos municípios, nunca uma imposição ou uma interferência da União. (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p.32).

O segundo documento é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) (ECA) que estabelece a doutrina da proteção integral a crianças e a adolescentes, sujeitos de direitos e em processo integral de desenvolvimento. Esse instrumento legal reforça o papel das competências concorrentes no atendimento às crianças, assim como da participação da sociedade na formulação e fiscalização das ações, programas e garantia de direitos e o estabelecimento de uma rede de proteção social as crianças e aos adolescentes, o Sistema de garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, composto pelos Conselhos Tutelares, Conselhos (Nacional, Estadual, Municipal) dos Direitos da Criança e do Adolescente, Ministério Público e organizações da sociedade civil organizada.

O terceiro documento é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/1996), que sofreu alterações pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que regula o atendimento da creche (0 a 3 anos) e da pré-escola (4 e 5 anos) gratuito, como direito das crianças a Educação e como ações e políticas inseridas na área da Educação (Artigo 4 – inciso IV), sendo a oferta próxima a residência das crianças (inciso X), sendo os municípios os principais responsáveis pela oferta da Educação Infantil nos sistemas municipais de ensino (instituições de educação infantil públicas e privadas) (Artigo 18 inciso I e II). A Educação escolar é composta pela Educação Básica e Educação Superior, sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica (Artigo 21). Em 2013, a LDB foi revisada, assim a Sessão II da LDB trata especificamente da Educação Infantil em três artigos (artigos 29, 30, 31):

[...] Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuída por um mínimo de duzentos dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documento que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013).

Ao tratar dos profissionais da Educação (Título VI: Dos Profissionais da Educação) temos o artigo 61 que considera profissionais da Educação Básica aqueles em efetivo exercício e que tenham sido formados por cursos reconhecidos; para os profissionais da Educação Infantil, os professores habilitados em Nível Médio modalidade Normal e no Ensino Superior. O artigo 62 trata da formação para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental:

[...] Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco

primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013).

O artigo 63 trata da atuação dos institutos superiores de educação na formação do docente da Educação Infantil:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº20/2009 e Resolução CNE/CEB nº05/2009) (DCNEI) reforça que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, que sua atuação no mundo se dá pelas relações estabelecidas e que as mesmas produzem cultura ao atuarem no mundo. Evidencia o currículo como articulação de saberes e experiências para o desenvolvimento integral das crianças e as propostas pedagógicas, ou projeto político pedagógico, como metas coletivas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas instituições de educação infantil em que são educadas e cuidadas. As Diretrizes estabelecem que a matrícula seja obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos, o corte etário em 31 de março para crianças que completam 6 anos, que a EI não é requisito para o Ensino Fundamental e que as vagas devem ser oferecidas próximo a residência das crianças, que o tempo parcial é de 4 horas e que o tempo integral é de 7 horas ou mais de atendimento da criança na instituição. Orienta o cotidiano do trabalho e a proposta pedagógica com crianças pequenas a partir de três princípios: Éticos, Políticos, Estéticos.

A função sócio-política e pedagógica é subsidiada nas Diretrizes a partir da garantia do oferecimento de recursos para que as crianças usufruam dos direitos (civis, humanos, sociais), o educar e o cuidar compartilhado e complementar as famílias, possibilitando a convivência de crianças com outras crianças e de crianças com adultos, a igualdade de oportunidades entre crianças de classes sociais diferentes e pela construção de uma subjetividade e sociabilidade que rompa com padrões e ciclos de exploração e expropriação humana e ambiental.

Compreende, também, o educar e cuidar como atos indissociáveis, a indivisibilidade das dimensões humanas (expresso-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética, sociocultural) e o diálogo com as famílias e comunidade para efetivação da gestão democrática.

Outro importante documento é o Plano Nacional de Educação, que possui como primeira meta referente à Educação Infantil:

[...] Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos. (BRASIL, 2010).

Para a concretização dessa meta o plano propõe nove estratégias: i) expansão das redes públicas de educação infantil, em regime de colaboração dos entes federados, a partir de critérios e padrões nacionais de qualidade, levando em consideração as particularidades locais; ii) melhorias da estrutura física das instituições de educação infantil a partir do programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para rede escolar pública de educação infantil; iii) avaliar, com instrumentos nacionais, a infraestrutura física, os profissionais, os recursos pedagógicos e a acessibilidade a educação infantil; iv) estimular as matrículas na creche através de entidade conveniadas; v) incentivar a formação de docentes, tanto inicial quanto continuada; vi) articular programa de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação inicial para Educação Infantil, a fim de produzir a construção de currículos que evidenciem avanços científicos para o atendimento das crianças de 4 e 5 anos; vii) fomentar a criação de instituições de educação infantil em zonas rurais; viii) manter articulação com as populações indígenas no que diz respeito à oferta da educação infantil através de consultas prévias; ix) fomentar o acesso à Educação Infantil para as crianças portadoras de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para que haja uma efetiva integração, transversalidade, da Educação Especial com a Educação Infantil.

Importante frisar que para o II PNE, sobre o qual foram apresentadas as metas e as estratégias para a Educação Infantil, o Ministério da Educação optou para uma forma mais compacta, com 10 diretrizes, 20 metas e 213 estratégias, com objetivos a curto, médio e longo prazo e com progresso possível de mensuração. Opção diferente do que foi proposto para o plano anterior.

O arcabouço jurídico, aqui apresentado, que define a Educação Infantil como política pública é complexo e está presente em debates da sociedade brasileira desde a década de 1980 e é fruto de um duplo movimento: reflexo de debates internacionais sobre o direito da criança e da redemocratização no Brasil, após o longo período de exceção. Esse ordenamento jurídico é produzido por instâncias diversas, como

movimento social, fóruns de debate, pelas ações do poder público, por ações dos trabalhadores docentes e pela produção científica, oriunda dos meios acadêmicos.

Após o acima apresentado, podemos entender que hoje existe no Brasil uma legislação específica sobre a criança pequena, de proteção à infância e da Educação, como direito. Essa legislação começa a ganhar contornos de uma ação social com a redemocratização, na segunda metade da década de 1980. Em 5 de outubro de 1988 a Assembleia Nacional Constituinte promulga uma nova constituição, na qual as crianças são entendidas como cidadãs de direitos desde o nascimento. Esse processo demorou dois anos, entre 1987 e 1988, sendo encampado pelo Movimento Nacional Criança e Constituinte, criado em 1986 pela Portaria Interministerial 449, composta por diversos órgãos do setor público e em convênio com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF):

A Comissão Nacional Criança e Constituinte foi criada por portaria do Ministério da Educação (MEC), com representantes dos Ministérios da Educação, da Saúde, da Cultura, do Planejamento, do Trabalho, da Assistência Social e da Justiça e pelas seguintes organizações: OAB, Sociedade Brasileira de Pediatria, Federação Nacional de Jornalistas, Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP)/Brasil, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)/Pastoral da Criança, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Frente Nacional dos Direitos da Criança e Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua. nos estados foram criadas comissões com uma composição semelhante. No total, mais de 600 organizações governamentais e não governamentais estiveram envolvidas no movimento, durante dois anos. (LEITE FILHO e NUNES, 2013, p. 70).

A Educação é posta como direito social, assim como a Saúde, Alimentação, Trabalho, Moradia, Lazer, Segurança, Previdência Social, Proteção à maternidade e a criança. As crianças são, assim, alavancadas a absoluta prioridade das famílias, da sociedade e do poder público. A Educação Infantil passa a ser dever do Estado, com funções predominantemente educativas, tanto a creche como a pré-escola.

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990) a infância e a adolescência são inseridas no âmbito dos direitos humanos e as crianças como sujeitos plenos de direitos (Leite Filho e Nunes, 2013, p.73). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996 e revista pela Lei nº 12796/2013) conferiu ao atendimento da criança pequena o caráter pedagógico ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, inserida, assim, no sistema educacional. Leite Filho e Nunes (2013) apontam que a LDB de 1996 colocou pela primeira vez na história

da Educação brasileira o atendimento das crianças pequenas, isto é, aquelas com idade anterior a escolarização obrigatória, como nível educacional:

Pela primeira vez no Brasil a educação das crianças pequenas se integra no texto da lei como o primeiro nível de educação escolar. Como podemos ver no artigo 21: “A educação escolar compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II – Educação Superior”. A expressão “educação infantil” e sua concepção como primeira etapa da educação básica estão agora na lei maior da educação do país, e isso é o reconhecimento de que a educação é um direito desde os primeiros anos de vida. (LEITE FILHO e NUNES, 2013, p.74).

Outro importante avanço é aquele que diferencia creche da pré-escola apenas pelo caráter etário, ou seja, a primeira para as crianças de até 3 anos de idade e a segunda para crianças com 4 e 5 anos de idade. Afirma-se a identidade da Educação Infantil na inseparável relação entre Educação e Cuidado; e as avaliações como ato de registro processual, sem função de promoção entre as etapas. Como dito no capítulo anterior deste trabalho, a lei estabelece a exigência da formação em nível superior para atuar, admitindo-se a formação em Nível Médio na modalidade Normal para o trabalho na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental.

As noções de criança cidadã e de políticas públicas são norteadoras das ações para a Educação Infantil, inserida na área da Educação, o que significa dizer que a Educação é um direito e que através da própria Educação esse direito será buscado, a fim de que seja efetivado. Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam que:

Esses dois conceitos – o de criança e o de políticas públicas – organizam o argumento que situa a educação infantil no âmbito da política educacional: (a) ela é um direito universal, de toda criança, a partir do nascimento e (b) visa a formar o ser integral, a personalidade harmônica, num processo que integra o que, visto de fora, pode se nomear físico, social, emocional ou mental. (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p. 38).

O direito a Educação é, nesse sentido, uma política pública de Estado desenvolvida com caráter universalista, isto é, com forte intervenção do Estado para sua criação, aplicação, avaliação.

3.3: Desafios para as políticas no atendimento às crianças pequenas

A opção brasileira é a de integrar o atendimento, o educar e o cuidar, sob a responsabilidade da Educação em instituições de educação infantil, com prioridade de atenção dos entes federados municipais. No cenário brasileiro, com relação à Educação Infantil, os municípios possuem capital importância, uma vez que o sistema educacional é descentralizado, abrangendo mais de cinco mil municípios:

Aos municípios cabe a organização, a manutenção e o desenvolvimento dos órgãos e das instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos estados, ofertando a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, sendo permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua párea de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p. 46).

Com a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade (Lei nº12796/2013), abrangendo, dessa forma, a pré-escola na escolarização obrigatória no Brasil, essa capital importância aumenta.

A realidade social e econômica heterogênea do Brasil reflete diretamente na realidade dos mais de cinco mil municípios, que, de acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), possuem diferenças quanto ao tipo de oferta, número de matrículas, categorias de administração e qualidade (formação docente, equipamentos físicos e proposta pedagógica):

Buscar a unidade do sistema diante de tal diversidade, aceitar e conviver com diferenças, sem tornar o sistema disperso e/ou excludente, compreender e conceber o espaço educativo, com o envolvimento, a discussão e a formação dos profissionais que nele atuam, implica uma série de ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade. Aí reside o cerne do processo de transição local, o principal desafio da opção brasileira pela estrutura federativa e pela municipalização da educação básica, que tem consequências na política, pela ruptura na organização hierarquizada e centralizada. Por isso, se o município tem fragilidades ou potencialidades, elas projetam-se com maior ou menor intensidade na política educacional. (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p. 48).

A ultrapassagem das fragilidades e a efetivação das potencialidades são obstáculos a serem vencidos para que se produza uma educação pública universal,

democrática em sua gestão e de qualidade para todas as populações infantis. Todavia, hoje, esse é um horizonte longínquo. O processo de integração da Educação Infantil à área da Educação e aos entes federados municipais, iniciada em 1996, encontra-se, ainda, em processo e possui um ponto chave a ser compreendido: a integração diz respeito às instituições e modelos que já existiam e, também, as que passarão a existir. Essa integração, contudo, é uma busca por autonomia e fortalecimento institucional dos municípios, na medida em que assumem suas responsabilidades ao constituírem, por exemplo, os sistemas municipais de educação, os conselhos municipais de educação e os planos municipais de educação (Nunes, Corsino, Didonet, 2011, p. 50). A criação do FUNDEB (Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, instituído pela Lei nº 11494/2007), que destinou verbas subvinculadas a Educação Infantil, foi um decisivo passo na construção de uma política pública de atendimento as populações infantis.

Outro importante fator a ser analisado, concernente à opção brasileira, é aquele que diz respeito à institucionalização da infância. O Brasil e sua sociedade contemporaneamente entenderam que o atendimento, educação e cuidado, da primeira infância serão realizados em instituições de educação infantil com profissionais habilitados, com tempos, espaços, materiais e propostas pedagógicas previamente pensadas e estruturadas. Esse formato de concepção de criança, infância e Educação Infantil é fruto da organização da sociedade, das condições materiais reais de existência e dos contextos social, econômico, político e cultural que as crianças vivenciam (Corsino, 2010).

Essa institucionalização foi construída a partir de políticas universalistas, contudo em tempos de crise do capital, em que explorações e expropriações ficam mais agudas, o mercado, instituições privadas, passa, cada vez mais, a suprir as demandas do Estado e esse, por sua vez, tende a produzir políticas residualistas, que atendem grupos específicos da população.

A política pública de Educação Infantil precisa ser efetivada tanto para atender à demanda da faixa etária de 0 a 05 anos como para acompanhar o trabalho realizado pelas instituições públicas e privadas componentes dos sistemas municipais de educação, a fim de assegurar o exposto em lei e a efetivação do direito das crianças na construção da identidade, subjetividade, cultura e especificidades. Esse desafio é condição primeira e necessária para que existam experiências amplas de socialização e

cultura, ao mesmo tempo em que sempre se afirma a existência de crianças na primeira etapa da Educação Básica e não de alunos.

Corsino (2010) apresenta os contornos da institucionalização da infância no século XX nos países centrais e periféricos:

[...] a lógica do capitalismo tardio deixou vulnerável a vida profissional. Com a mudança do papel das mulheres e o avanço da psicologia, cresceu a consciência de que as crianças precisavam de espaços para conviver e para o seu próprio desenvolvimento, o que levou cada vez mais as crianças às instituições educativas. Nos países mais pobres, essas questões se somaram às condições de vida das crianças de 0 a 6 anos, apontadas pelas pesquisas como o grupo populacional mais vulnerável à pobreza. (CORSINO, 2010, p.210).

A autora, ainda, aponta o duplo movimento do processo de institucionalização: i) faz parte da política para a infância, por ser um direito; ii) a possibilidade de repensar e refazer práticas, de construção de tempos e espaços, formação de trabalhadores para atuar nesse contexto emergente. (Corsino, 2010)

As políticas públicas de Educação Infantil veem complementando a ação das famílias ao oferecerem uma ampla variedade de experiências para as crianças, como, por exemplo, convívio com outras crianças da mesma idade, acesso e ampliação a bens culturais e materiais, linguagem e literatura, a presença de adultos com formação, aptos a exercerem ações de educação e cuidado, igualdade de oportunidades, por meio de uma busca democrática em práticas, teorias e atendimento. É necessário, pois, afirmar o que pode ser a Educação Infantil nesse cenário: uma condição de possibilidade, através da efetivação de direitos, para diminuição das desigualdades, oriundas e inerentes ao sistema capitalista, quando preocupada com o aumento e qualidade do atendimento. O oposto também vale, é necessário afirmar o que não é a Educação Infantil: não é a solução para exclusão e expropriação dos sujeitos na sociedade capitalista liberal; não se constitui como solução para as dificuldades do Ensino Fundamental; não é compensatória de carências e déficits das crianças da classe popular; não substitui a ação das famílias e das comunidades no afeto, atenção, troca de valores e cultura; não é, pois, redentora das mazelas sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade contemporânea (Corsino, 2010).

O processo de institucionalização da infância nas instituições de educação infantil coloca mais uma questão, a da qualidade do atendimento, ou melhor, o que compõe um atendimento de qualidade para as crianças pequenas. Nesse sentido, o

processo de formação docente ganha importante relevo, como quesito básico da qualidade nas instituições e no desenvolvimento do trabalho:

O planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de educação infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e com constante atualização e reflexão sobre a sua prática. Isto é, faz-se urgente a formação de profissionais dinâmicos, afetivos, que gostem de brincar, conheçam as características das crianças, estudem e investiguem sobre seu desenvolvimento, capazes de se sintonizar com as necessidades delas, ampliando sua curiosidade e leitura de mundo. Como equacionar dinamismo, brincadeira, afetividade, conhecimento consistente sobre a infância com experiência cultural e capacidade de organizar o ambiente, disponibilizar os recursos, respeitar o tempo de cada um, observar, registrar, acompanhar, avaliar e planejar? (CORSINO, 2010, p.215).

Essa nova institucionalização, que nasceu sob a marca do caráter pedagógico e inserida na área da Educação, colocou em foco as relações existentes entre crianças, crianças e adultos, adultos e adultos nas instituições. Essas relações são a base para um desenvolvimento integral das crianças pequenas, nunca se esquecendo da ação das famílias e comunidades nesse processo:

A institucionalização da infância se faz necessária: é preciso fazer das instituições lugares de respeito e valorização da criança pequena e suas formas de pensar, sentir e se expressar, de convivência, múltiplas interações e abertura para o mundo, acesso às diversas produções culturais, humanização e contribuição para a justiça social e para a igualdade. (CORSINO, 2010, p.216).

Como implicações políticas da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica temos a elucidação desse campo de disputa em áreas como financiamento, aquisição de materiais (como mobiliário, brinquedos e livros de literatura infantil), a consolidação das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) nos sistemas de ensino, formação de professores, a concepção dos espaços de educação e cuidado e a qualidade do atendimento as crianças.

Por fim, as políticas públicas para Educação precisam ser orientadas para a mudança dos graves contextos em que as crianças e as infâncias estão inseridas no Brasil. Tais ações do Estado devem efetivar os direitos e, portanto, garantir a cidadania, a cultura, o conhecimento, a emancipação dos indivíduos, a minimização da histórica desigualdade social brasileira, a possibilidade de existência e convivência da diferença em espaços plurais, que, por sua vez, assegurem a individualidade, o diálogo e o acesso das crianças aos conhecimentos socialmente produzidos (Kramer, 2008).

CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA APROXIMAÇÃO COM AS UNIDADES DO PROINFÂNCIA

Esse capítulo busca apresentar os procedimentos teórico-metodológicos que permitiram conhecer aspectos da condição de trabalho docente produzido nas unidades do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). O percurso desse capítulo trará, em primeiro lugar, discutir os embasamentos teóricos que subsidiaram os procedimentos utilizados que permitiram aproximações com o campo de pesquisa e, em seguida, apresentar e conhecer o programa.

4.1 Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa de campo

Ao tratarmos neste capítulo sobre os procedimentos metodológicos faz-se, na verdade, a busca por compreender a realidade, o caminho traçado é a pesquisa, que está inserido em contexto histórico e social mais amplo, denominado de ciência. O campo científico na sociedade ocidental possui hegemonia sobre outras formas de conhecer a realidade, seja pela possibilidade que a ciência oferece ao fornecer elementos para o desenvolvimento técnico-tecnológico, seja pela normatividade que os sujeitos estabelecem ao atuar nesse campo, através de uma linguagem própria com conceitos, métodos e técnicas para compreensão dos fenômenos (Minayo, 2004). Essa normatividade do campo científico não impossibilita, contudo, a existência de tensões, como o embate a respeito da cientificidade das ciências sociais quando comparadas as ciências naturais e as investigações em larga escala, macro, e das em pequena escala, micro.

Minayo (2004) elenca os desafios da pesquisa social, postos como perguntas: i) como investigar uma realidade em que os próprios sujeitos são agentes?; ii) ao se buscar objetivação das ciências naturais para as ciências sociais não se descartaria justamente o central, isto é, a subjetividades das pesquisas sociais?; iii) como buscar um método geral de princípios que contemplasse os dois campos para uma busca tão permeada pelas especificidades e diferenciações da realidade social? Ao buscar a superação desses

desafios e tensões é preciso considerar que a ciência, seja social ou natural, não trilha caminhos lineares, mas sim sinuosos, uma vez que a ciência desenvolve teorias, métodos, princípios e publica seus resultados, ao mesmo tempo em que ratifica caminhos, abandona certezas e busca novos rumos (Minayo, 2004). Deve-se, pois, atentar sempre para a historicidade da ciência, como prática humana, de que todo conhecimento é construído, provisório e aproximado, não é dado, acabado e expressão exata do real e absoluta da realidade, como verdade. Sendo assim:

Ora, se existe uma ideia de devir no conceito de cientificidade, não se pode trabalhar, nas ciências sociais, com a norma da cientificidade já construída. A pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos. (MINAYO, 2004, p. 13).

As ciências sociais possuem como objetivo um conhecimento histórico a respeito dos sujeitos, sua formação social, seus modos de produção da vida. Ao buscar conhecer essa realidade termos e conceitos como provisoriedade, dinamismo e especificidade dos sujeitos (sociais, humanos, históricos, contraditórios) ganham especial atenção. A consciência histórica é tanto do pesquisador quanto dos sujeitos e instituições que o primeiro busca conhecer, assim como o objeto das ciências sociais é um outro sujeito ou algo que os sujeitos construíram/produziram; há pois, assim, direta identificação entre “sujeito” e “objeto”. As ciências sociais, também, são marcadas intrínseca e extrinsecamente pelas ideologias, que vinculam formas de ver, entender e atuar no mundo, nas ciências sociais as ideologias determinam a concepção do objeto, objetivos, métodos, resultados, divulgação e aplicação dos resultados nas pesquisas. Por fim:

É necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constante nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. (MINAYO, 2004, p. 15).

A metodologia é a forma privilegiada de abordagem da realidade, capaz de articular conteúdos, pensamentos e modos de existência. Desse modo, teoria e

metodologia caminham juntas, de forma inseparável, na busca da transposição dos obstáculos teóricos na abordagem da realidade. As técnicas utilizadas em um trabalho científico não podem ser endeusadas e nem desprezadas, a fim de que não existam formalidades áridas ou empirismos ilusórios. A criatividade do pesquisador, na busca pelo conhecimento da realidade, é um elemento que não pode ser, também, desprezado, haja vista que a quebra de paradigmas é o que promove verdadeiras revoluções na ciência. Minayo (2004) entende a pesquisa como:

a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2004, p.17).

Essa investigação sistemática a respeito de algo parte de conhecimentos prévios, feitos por outros pesquisadores, que, muitas vezes, demanda novos conhecimentos, numa perspectiva dialética. Esses conhecimentos anteriores constituem a teoria, conhecimentos basilares que lançam luzes sobre novos problemas. Concordando com Minayo (2004):

Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles. (MINAYO, 2004, p. 18).

As naturezas qualitativa e quantitativa da pesquisa se complementam, devido a natureza complexa da realidade. Essa afirmação não é isenta de críticas e de posições contrárias na história da ciência, como aponta a autora. Contudo é reflexo de uma abordagem denominada dialética:

Ela se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A Dialética pensa a relação da quantidade como uma da qualidade dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e o social, entre o pensamento e base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a

especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam. (MINAYO, 2004, p. 24).

Existe, ainda, outra grande questão a ser levantada ao tratarmos da pesquisa, a necessária dialética entre as dimensões macrosociológica e microssocial. Zaia Brandão (2001), ao analisar as tradições da Sociologia brasileira e da Educação, aponta que as relações entre o todo e as partes constituem um desafio constante, uma vez que a passagem de uma abordagem para outra, isto é, do micro para o macro e vice-versa, implica uma mudança de substância ou qualidade. A escola como local de socialização de crianças e de trabalho para adultos não está isolada das muitas e complexas relações existentes na sociedade, por isso a presente pesquisa optou por estudar as políticas públicas de Educação Infantil e, ao mesmo tempo, compreender as condições materiais de trabalho docente, buscando, assim, compreender aspectos da realidade de forma mais contextualizada. Os caráteres macrosociais, como os textos legais e as políticas de atendimento e formação, incidem sobre as relações microssociais corporificadas nas instituições de educação infantil:

A pergunta que se mantém pertinente é sobre qual instância privilegiada para a compreensão do que somos socialmente, dos sentidos das nossas ações e dos significados que elas produzem. Eis o permanente dilema epistemológico que nos é apresentado pelas ciências sociais. (BRANDÃO, 2001, p. 156).

A tendência nas Ciências Sociais e nas Ciências Humanas, é caminhar para uma relação que leve em consideração o subjetivismo e o objetivismo, entre interações e estruturas sociais “e defender que o coletivo é individual e que os níveis microssociais constroem gradativamente padrões de ações e representações que se consubstanciam em estruturas teóricas de níveis macrosociais” (Brandão, 2001, p. 156). A autora apresenta quatro princípios para compreender as relações micro/macro: i) reconhecer a ação social como dual; ii) distinção analítica entre as dimensões; iii) considerar a interatividade entre as dimensões e suas variações; iv) buscar a fidelidade teórica quando da utilização de uma dimensão e o debate entre nos estudos. (Brandão, 2001).

Por fim:

É uma ilusão imaginar que a multiplicação de análises microssociais permitiria uma forma mais adequada de reconstrução das configurações sociais gerais (estruturais), ou que se poderiam alcançar essas configurações pela reconstrução diversificada e ampliada das configurações particulares. O mundo da experiência tem uma capacidade inesgotável de recriar e construir novas formas de interações e padrões coletivos de valores que se desdobram

em ações significativas complexas no plano individual (interações face a face) e no plano macrossocial. A arte do pesquisador, ao que nos parece, estaria exatamente em sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa que o desafia e às possibilidades empíricas do campo de investigação em que se coloca. (BRANDÃO, 2001, p. 164).

4.2 Apresentação do Proinfância

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) é um programa do governo federal que visa melhorar a qualidade da Educação através da construção de creches, pré-escolas e aquisição de materiais para a primeira etapa da Educação Básica. Foi lançado pela Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007, sendo parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC). O programa é uma articulação entre o governo federal, Distrito Federal e municípios como forma de aumentar a oferta pública de vagas na Educação Infantil. O programa pretende ampliar a oferta de vagas principalmente nas regiões metropolitanas, locais que concentram a maior quantidade da população na faixa etária de 0 a 5 anos.

A forma de participação no programa se dá quando o município interessado informa suas necessidades estruturais no Plano de Ações Articuladas (PAR) e envia os documentos necessários pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). O Plano de Ações Articuladas (PAR) constitui-se como um plano de metas, oriundo do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica, que pretende reduzir as disparidades sociais e regionais através de ações estruturais nas oportunidades educacionais. É uma articulação entre os entes federados, sendo o regime principal de colaboração entre estes mesmos entes.

Existem condições mínimas para a execução das obras são: i) os terrenos precisam possuir dimensões mínimas de 40x70m (projeto ProInfância tipo B) ou 45x35m (projeto ProInfância tipo C), localizado nas áreas urbanas, com superfície preferencialmente plana e com cota de nível superior ao nível da rua; ii) uma demanda existente de, pelo menos, 240 alunos de 0 a 5 anos para concorrer ao projeto tipo B e de 120 alunos para concorrer ao projeto tipo C, validados pelo Censo Escolar. Somam-se a estas considerações, os seguintes itens que precisam ser informados:

Relatório de vistoria de terreno (padrão FNDE); Relatório fotográfico; Planta de localização do terreno mostrando a posição do lote em relação ao entorno imediato e população a ser atendida pela escola (ex. foto aérea, foto de satélite, mapa da cidade, etc.); Planta de situação do terreno onde seja possível verificar as dimensões do lote, ruas, confrontações limítrofes e norte magnético; Levantamento planialtimético do terreno com curvas de nível indicadas de metro em metro, e perfis topográficos (no mínimo dois: transversal e longitudinal) do terreno; Planta de locação da obra indicando acessos, afastamentos do prédio em relação às divisas, indicação das ligações de água, energia elétrica e esgoto (se houver) entre o prédio e a rede pública, cotas de níveis dos blocos, acessos, paisagismo e demais elementos necessários à compreensão da proposta (preferencialmente na escala 1:100 ou 1:75); Planilha orçamentária do projeto padrão preenchida com custos praticados no mercado; Cronograma físico-financeiro da obra; Laudo de compatibilidade do projeto de fundações, em consonância com a carga de resistência do solo em que será implantada a escola, conforme modelo padrão, assinado por profissional habilitado; Declaração de responsabilidade pelo fornecimento de infraestrutura básica – água, energia e esgoto – bem como declaração de responsabilidade pela terraplanagem necessária para a implantação; Estudo de demanda, embasado em dados oficiais, que comprove a necessidade de construção de escola de ensino infantil na região definida (bairro, setor, conjunto habitacional, etc), levando-se em consideração o número de crianças de 0 a 5 anos residentes no local, a infraestrutura existente e a quantidade de crianças sem atendimento. O documento deverá ser assinado pelo(a) secretário(a) municipal de Educação; Declaração de dominialidade do terreno assinado pelo prefeito municipal, conforme modelo padrão. (BRASIL, 2013b).

A principal ação do programa é a construção de unidades escolares que atendam a Educação Infantil, dessa forma os projetos arquitetônicos são de dois tipos: tipo B com dimensões mínimas de 40m X 70 m, com área construída de 1323,50m², com um custo, por metro quadrado, de R\$ 1.400,00, sendo o valor máximo de financiamento de R\$ 1.853.012,00, com 120 alunos no período integral e 240 alunos em dois turnos. O projeto tipo C, por sua vez, com dimensões mínimas de 45m X 35m, com área construída de 781, 26m², com um custo, por metro quadrado, de R\$ 1.200, 00, sendo o valor máximo de financiamento de R\$ 1.093.764,00, com 60 alunos no período integral e 120 alunos em dois turnos.

Especificando a construção tipo B, o documento intitulado Memorial Descritivo – Projeto ProInfância – Tipo B apresenta Espaços Definidos e Descrição dos Ambientes da seguinte forma: as escolas são térreas, com cinco blocos distintos: bloco administrativo, bloco de serviços, bloco multiuso, dois blocos pedagógicos, com a comunicação feita entre eles por uma área coberta interligando a circulação coberta, na área externa o playground, o castelo d'água e o estacionamento. O bloco administrativo compreende os seguintes espaços: hall; recepção; secretaria; circulação interna; diretoria; sala de professores; almoxarifado; sanitários adultos: masculino e feminino. O

bloco de serviço contém: circulação interna; rouparia, lavanderia, copa Funcionários, depósito de material de limpeza, vestiário masculino e feminino, despensa; cozinha (Bancada de preparo de carnes; Bancada de preparo de legumes e verduras; Bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas; Bancada de lavagem de louças sujas; Área de Cocção; Balcão de passagem de alimentos prontos; Balcão de recepção de louças sujas; Buffet; Lactário: Área de higienização pessoal; Área de preparo de alimentos (mamadeiras e sopas) e lavagem de utensílios; Bancada de entrega de alimentos prontos), Área de Serviço externa (Secagem de roupas (varal); Central GLP; Depósito de lixo orgânico e reciclável; Área de recepção e pré-lavagem de hortaliças. Os blocos pedagógicos, por sua vez, contem os seguintes espaços: Bloco Creche I e II – crianças de 0 a 3 anos: Fraldário (Creche I); Sanitário (Creche II); Atividades; Repouso; Alimentação (Creche I), Solário. E o Bloco Creche III e pré-escola – crianças de 3 a 5 anos e 11 meses: Atividades; Repouso (Creche III); Solário. Bloco Multiuso: Sala multiuso; 02 sanitários infantis, feminino e masculino; 02 sanitários para adultos e portadores de necessidades especiais, feminino e masculino; Sala de apoio à informática (S.I.); Sala de Energia Elétrica (S.E.E); Sala de Telefonia (S.T.). existem dois espaços de maior movimentação e integração, o pátio coberto e playground (para instalação de brinquedos), o castelo d'água (reservatório de água).

Detalhando o projeto tipo C temos escolas térreas, com quatro blocos: administrativo, de serviços e dois pedagógicos. O bloco administrativo é composto pelos seguintes espaços: hall; administração; almoxarifado; sala de professores; sanitários (masculino e feminino adaptados para deficientes). O bloco de serviço compreende: acesso serviço; triagem e lavagem; Área externa (Central GLP; Depósito de lixo orgânico e reciclável), cozinha (area de higienização pessoal; Bancada de preparo de carnes; Bancada de preparo de legumes e verduras; Área de cocção; Bancada de passagem de alimentos prontos; Bancada de recepção de louças sujas; Pia lavagem louças; Pia lavagem panelões; Despensa), Refeitório, Lavanderia, Vestiário feminino; Vestiário masculino; Copa funcionários; Sala Multiuso; Sala de Telefonia e apoio à informática (S.T.I.); Sala de Energia Elétrica (S.E.E.). Os blocos pedagógicos, por sua vez, são compostos por: Bloco Creche I e II – crianças de 4 meses a 3 anos: Fraldário (Creche I); Sanitário infantil (Creche II); Atividades; Repouso; Sanitário infantil P.N.E.; Solário. O bloco Creche III e pré-escola – crianças de 3 a 6 anos: Sanitário infantil feminino; Sanitário infantil masculino; Atividades; Repouso (Creche II); Solários.

Ainda integram as construções o Pátio Coberto, Playground e o Castelo d'água (reservatório de água).

4.3 Aproximação com o campo de pesquisa

Para a realização desse trabalho, que busca conhecer as condições de trabalho docente na Educação Infantil, a entrevista foi o principal procedimento metodológico utilizado. As entrevistas realizadas na pesquisa foram semi-estruturadas, uma vez que as perguntas estavam organizadas e estruturadas de forma que os sujeitos entrevistados pudessem se colocar, dessa forma, as perguntas eram do tipo abertas. As vantagens da entrevista são: i) utilização em amplos segmentos da população; ii) favorece uma amostragem mais precisa; iii) maior flexibilidade para o entrevistado, haja vista a possibilidade de explicação de algum ponto pelo pesquisador; iv) possibilita o registro da fala, de expressões e reações, daquilo que é falado e de como é falado; v) ampla obtenção de dados; vi) precisão das informações, que podem ser averiguadas no momento da coleta; vii) posterior quantificação dos dados. Os limites da entrevista podem ser dirimidos pela experiência do pesquisador, todavia são: i) dificuldades de comunicação; ii) dificuldade de interpretação das perguntas; iii) influências do pesquisador sobre o entrevistado; iv) disposição do entrevistado de fornecer as informações; v) retenção de dados dos entrevistados; vi) pequeno grau de controle na obtenção dos dados; vii) tempo necessário para a realização das entrevistas (Lakatos, 1991, p.198) .

A pesquisa aqui desenvolvida busca compreender aspectos da realidade da Educação Infantil através de um caminho dialético entre a política, macro, e as condições de trabalho docente, produzidas nas unidades construídas no âmbito do Proinfância, micro.

Sobre o desenvolvimento do programa na Região Metropolitana do Rio de Janeiro temos a participação dos seguintes municípios, que aderiram no convênio 2010-2011, dentro do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 1 e 2): Rio de Janeiro (capital do estado), Duque de Caxias, Maricá, Mesquita, Nilópolis, São Gonçalo, São João de Meriti, Guapimirim. Foram realizadas entrevistas nos órgãos centrais das secretarias de educação dos municípios da Região Metropolitana que aderiram, contudo

até o início de 2013 apenas Tanguá havia concluído uma unidade do programa. Dessa forma, para fins desta dissertação, optou-se por alargar o universo pesquisado para outras regiões administrativas de governo do Rio de Janeiro, que possuíam no período da coleta de dados unidades concluídas e em funcionamento.

Para a realização da pesquisa foram elaborados dois roteiros de entrevista, um para professores e auxiliares e outro para diretores. O roteiro para professores e auxiliares está dividido em quatro blocos de perguntas: i) proposta pedagógica e planejamento; ii) cooperação e troca com as famílias; iii) práticas e interações; iv) materiais, espaços e mobiliários. Os dois primeiros blocos (i e ii) constituem o roteiro de entrevistas semi-estruturadas e abertas, já os dois últimos (iii e iv) constituem os itens a serem observados nos momentos de atividades.

O roteiro de entrevista para os gestores (diretores e coordenadores) foi estruturado com os seguintes blocos: i) características da unidade do Proinfância; ii) proposta pedagógica e planejamento; iii) cooperação e troca com as famílias.

O primeiro procedimento para a realização das entrevistas foi o estabelecimento de contato com as secretarias municipais de educação através de telefonemas e o envio de correios eletrônicos, em alguns casos. Esse primeiro momento evidenciou algumas dificuldades, como, por exemplo, identificar o responsável pela Educação Infantil ou pelas informações sobre o programa em cada município; números de telefones que não eram atendidos; dificuldades de marcação de datas do meio até o final do ano de 2012 em alguns municípios. Todavia, na maioria foi possível a realização de mais uma visita. O segundo procedimento foram idas as secretarias de Educação para entrevistas e estabelecimentos de contatos iniciais com os responsáveis pelo programa em cada município. O terceiro procedimento foram idas as unidades do programa, em que o grupo permanecia grande parte do dia nas unidades, realizando as entrevistas e observando os aspectos necessários.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS NAS UNIDADES DO PROINFÂNCIA EM QUATRO MUNICÍPIOS DO RIO DE JANEIRO: ANGRA DOS REIS, APERIBÉ, TANGUÁ E QUATIS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos realizados em campo, dividindo-se da seguinte forma: no primeiro momento, os dados relativos ao Estado do Rio de Janeiro e aos municípios pesquisados, no segundo momento, as entrevistas realizadas nos órgãos centrais das secretarias municipais de educação e, por fim, as entrevistas realizadas nas unidades do Proinfância em funcionamento. Para tanto serão apresentadas ao longo do texto os procedimentos feitos, os achados da pesquisa e as realidades do Estado do Rio de Janeiro e dos municípios em que foram feitas as entrevistas.

O processo de conhecer as unidades construídas no âmbito do Proinfância e as variadas realidades da Educação Infantil, inclusive as condições de trabalho docente, ocorreu em duas etapas: no primeiro momento, os integrantes do grupo de pesquisa estabeleceram contatos iniciais e entrevistaram, através de roteiros semi-estruturados, os responsáveis pela primeira etapa da Educação Básica nas secretarias municipais de educação nos municípios que aderiram ao programa na Região Metropolitana do Rio de Janeiro; no segundo momento, foram realizadas visitas em quatro unidades concluídas, em funcionamento nas quais foram realizadas entrevistas e observações que buscaram conhecer as condições de trabalho de professores, auxiliares e equipe das direções e coordenações.

5.1 Conjuntura do Estado do Rio de Janeiro, realidades estadual e municipais

Tendo em vista que o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014), recentemente aprovado e com vigência até 2024, pontua que o financiamento da Educação passa a ser garantido com metas de médio e longo prazo e baseado em porcentagens do Produto Interno Bruto (PIB), o conhecimento sobre esses valores e a obtenção de receitas em cada município e estado da federação torna-se vital

para o planejamento, a implementação e a avaliação das políticas públicas de Educação.

A Meta 20 do PNE objetiva:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014).

A meta é estabelecida de forma gradativa, isto é, na metade da vigência do plano, no 5º ano, o investimento público em Educação deve contemplar o equivalente a 7% do PIB e ao final da vigência do plano, no 10º ano, o investimento deve alcançar o patamar de 10% do PIB. Essa meta foi largamente debatida em toda a tramitação do PNE e é tida como uma conquista da área da Educação, de seus pesquisadores e trabalhadores e das organizações ligadas a Educação Pública. A Meta 20 possui doze estratégias para a sua realização, dentre elas: garantir fontes permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e mobilidades da Educação Básica, baseados no princípio de colaboração entre os entes federados; a destinação das receitas obtidas da exploração do petróleo e gás natural para a Educação; fortalecimento de instâncias de controle social sobre os recursos aplicados; estudo constante dos custos por aluno nas duas etapas da Educação nacional; implementação de um valor que contemple os insumos básicos necessários à qualidade da Educação por aluno, denominado Custo Aluno Qualidade; aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional; busca da equalização e combate as desigualdades regionais, a vulnerabilidade socioeconômica das populações.

O estado do Rio de Janeiro (RJ) possui um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 462.376 milhões, o que representa, em porcentagem, 11,2% do PIB brasileiro, ficando atrás apenas do estado de São Paulo (32,5%). Em 2011, o RJ obteve um aumento real de 2,1%, inferior, contudo, a taxa nacional que foi de 2,7% de crescimento econômico.

A renda per capita (coeficiente de renda do estado, excluídos gastos com depreciação de capital e impostos indiretos, pela população) é a terceira maior do país, em torno de R\$ 28.696,42, ficando atrás de São Paulo com R\$ 32.449,06 e do Distrito Federal com R\$ 63.020,02.

Realizando análises a partir dos dados municipais do Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas da Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisa e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ) no documento “Produto Interno Bruto dos municípios 2011 – Estado do Rio de Janeiro”, lançado em dezembro de 2013, temos que o setor econômico que concentra maior atividade produtiva dentre os 92

municípios do estado é o setor de serviços com 69,2%, seguido pela indústria com 30,4% e agropecuária com 0,4%.

Administrativamente o Estado do Rio de Janeiro é dividido em oito regiões de governo, desde a Lei Estadual nº1.227 de 17 de novembro 1987, que aprovou o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social 1988/1991. As regiões são assim denominadas: Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Baixadas Litorâneas, Centro-Sul Fluminense, Médio Paraíba e Costa Verde. Cada região, por sua vez, apresenta características próprias em relação à população, renda, demografia, principais atividades econômicas e acesso a serviços públicos, por exemplo. Os municípios pesquisados na segunda parte da pesquisa, visita e entrevista, estão localizados na Região Metropolitana (Tanguá), na Costa Verde (Angra dos Reis), Médio Paraíba (Quatis) e Noroeste Fluminense (Aperibé).

Dos 92 municípios do estado, cinco lideraram o dinamismo econômico concentrando 64,9% da economia fluminense em 2011: o município do Rio de Janeiro: 45,3%, Campos dos Goytacazes: 8,0%, Duque de Caxias: 5,8%, Macaé: 2,7% e Niterói: 3,1%. Com relação ao ano anterior ao documento, 2010, existiram mudanças significativas devido às variações do petróleo, *commodity* que possui valor fixado internacionalmente em moeda estadunidense (dólar), que teve 40% de aumento no preço do barril, fato que causou efeitos nos custos de refino, processos intermediários e valores de royalties repassados aos municípios produtores. Comparando os anos de 2010 e 2011, em termos da participação dos municípios na composição do PIB do Rio de Janeiro, temos:

Quadro 01 – Percentual do PIB municipal no RJ nos anos de 2010 e 2011 segundo as maiores participações municipais.

Participação municipal no PIB do estado em %:	2010	2011
Rio de Janeiro	46,7	45,3
Campos dos Goytacazes	6,3	8,0
Duque de Caxias	6,5	5,8
Maricá	2,7	2,7
Niterói	2,8	3,1
Total	65	64,9

Fonte: IBGE e Fundação CEPERJ/Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas - CEEP

Verifica-se, também, um crescimento econômico do interior do estado, isto é, menor participação percentual da capital em relação aos demais municípios na composição do PIB estadual. Em 2010 essa relação era assim expressa: o município do Rio de Janeiro detinha 46,7% e os demais municípios detinham 53,3%, já em 2011, temos: município do Rio de Janeiro com 45,3% e demais municípios com 54,7%, um crescimento, portanto, de 1.4 ponto percentual. O aumento da participação dos municípios produtores de petróleo é apontado como principal explicação para esta situação.

Com relação às regiões de governo, temos que a região metropolitana concentra grande parte da atividade econômica do estado, ainda que de forma declinante. As regiões Norte Fluminense, Baixadas Litorâneas e Serrana aumentaram sua participação e, por sua vez, as regiões do Médio Paraíba, Noroeste Fluminense, Costa Verde e Centro-Sul Fluminense registraram diminuição na participação da composição do PIB estadual.

As atividades petroquímica, exploração de petróleo e gás, e automobilística são responsáveis pelo maior dinamismo econômico, respectivamente, da Região Norte Fluminense, Baixadas Litorâneas e Médio Paraíba.

Quadro 02 – Participação das regiões do governo segundo a composição do PIB ano 2011.

Participação das regiões de governo na composição do PIB estadual em %	2010	2011
Região Metropolitana	64,87	62,62
Norte Fluminense	12,50	15,05
Baixadas Litorâneas	5,94	7,09
Médio Paraíba	7,35	6,05
Serrana	4,10	4,15
Costa Verde	3,03	2,97
Centro-Sul Fluminense	1,14	1,05
Noroeste Fluminense	1,05	1,02

Fonte: IBGE e Fundação CEPERJ/Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas – CEEP

Os cinco municípios com maior relação de PIB per capita no Estado do Rio de Janeiro são: Porto Real, Quissamã, São João da Barra, Rio das Ostras e Campos dos

Goytacazes, sendo as principais atividades econômicas a automobilística, para o primeiro município, e a petroquímica, para os demais municípios.

Quadro 03 – Maiores PIB municipais do Estado do Rio de Janeiro, em reais.

	Maiores PIB per capita municipais RJ em reais (R\$)	
1°	Porto Real	R\$ 217.466
2°	Quissamã	R\$ 193.741
3°	São João da Barra	R\$ 179.908
4°	Rio das Ostras	R\$ 83.103
5°	Campos dos Goytacazes	R\$ 79.485

Fonte: IBGE e Fundação CEPERJ/Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas – CEEP

No lado oposto da tabela, isto é, os cinco municípios com as menores relações PIB per capita estão: Mesquita, Guapimirim, Aperibé, Pinheiral e Silva Jardim. Esses municípios possuem forte concentração de atividade econômica oriunda do setor de serviços, fortemente influenciada pela administração pública.

Quadro 04 - Menores PIB municipais do Estado do Rio de Janeiro, em reais.

	Menores PIB per capita municipais RJ em reais (R\$)	
1°	Mesquita	R\$ 9.485
2°	Guapimirim	R\$ 9.749
3°	Aperibé	R\$ 9.812
4°	Pinheiral	R\$ 9.814
5°	Silva Jardim	R\$ 9.913

Fonte: IBGE e Fundação CEPERJ/Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas – CEEP

Ao analisarmos os dados econômicos por municípios e regiões de governo do Estado do Rio de Janeiro podemos concluir que a atividade petroquímica, extração de petróleo e gás, foi a principal responsável pelo aumento do volume do valor adicionado às receitas municipais. A alta do preço do petróleo cru provocou um duplo movimento, por um lado favoreceu os municípios produtores e, de outro, provocou as maiores perdas de participação no volume adicionado naqueles municípios que realizam atividades secundárias, intermediárias e de refino. A retomada da atividade econômica dos municípios atingidos por catástrofes naturais em anos passados recentes, como os da Região Serrana, provocaram mudanças de posição, uma vez que existe a retomada de

crescimento, como no caso de Petrópolis (PIB: R\$ 8.297.104 milhões; população: 297.888 mil; PIB per capita: R\$ 31.063), na produção industrial no setor de manutenção e reparação de máquinas e equipamentos.

Como dados gerais, temos que, segundo o IBGE (2013), a população estimada do Estado do Rio de Janeiro, em 2013, é de 16.369.179 de habitantes, distribuídas em uma área de 43.780,172 quilômetros quadrados (km²), sendo a densidade demográfica, razão existente entre o número de habitante por área em quilômetros quadrados, de 373,89 hab/km², residentes em 92 municípios. De acordo com os *Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2010), do total da população do Estado do Rio de Janeiro, 96,7% residiam em área urbana e 3,3% em área rural. Existiam 1.204.752 crianças com idade entre 0 e 5 anos no estado, 1.160.400 na área urbana (7,5% do total de residentes na área urbana) 44.352 mil na área rural (8,4% do total de residentes na área rural). Existiam, 786.269 crianças com idade entre 0 e 3 anos, 202.930 crianças com idade de 4 anos, 210.896 crianças com idade de 5 anos e 211.131 crianças com 6 anos.

Observamos, neste mesmo Censo, que 76,2% da população do estado residiam em domicílios particulares permanentes com saneamento básico adequado; 22,5% residiam em domicílios com saneamento semi-adequado; e 1,4% residiam em domicílios com saneamento inadequado. Com relação à população de 0 a 5 anos, 4,5% do total dessa população residiam em domicílio particular permanente com saneamento inadequado.

Com relação às matrículas, docentes e rede escolar, temos que, de acordo com dados do Censo Educacional 2012 do INEP, para a pré-escola existiam 1.125.673 matrículas, em 6.327 estabelecimentos e que trabalhavam nessa etapa da Educação Básica 22.001 docentes, assim distribuídas:

Tabela 01 – Número de matrículas, estabelecimentos e docentes segundo a rede de ensino.

Rede	Matrículas	Estabelecimentos	Docentes
Rede pública Federal	261	5	35
Rede Pública Estadual	530	4	37
Rede Privada	138.081	3.104	10.440
Rede pública Municipal	196.592	3.214	11.489
Total	1.125,673	6.327	22.001

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012, acessado em dezembro de 2013

Com relação à frequência a instituições de ensino, creche ou escola, do total de 4.710,943 pessoas das pessoas que frequentavam alguma instituição, 224.868 crianças com idade entre 0 e 3 anos frequentavam, 160.876 crianças com 4 anos frequentavam, 192.013 com idade de 5 anos frequentavam e com idade de 6 anos, 202.469 frequentavam alguma instituição.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, vemos que, ao longo de três décadas houve o seguinte progresso:

Tabela 02 – Índice de Desenvolvimento Humano do Estado do Rio de Janeiro segundo as três últimas décadas

Ano base	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM
1991	0,573
2000	0,664
2010	0,761

Fonte: Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, acessado em dezembro de 2013

O Índice de Desenvolvimento Humano constitui-se de uma medida composta por três dimensões: renda, educação e saúde, em contraposto ao Produto Interno Bruto per capita. É uma forma de ampliar a perspectiva do desenvolvimento humano, utilizado pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e varia de 0 a 1, sendo 1 o score mais alto: muito baixo: 0 – 0,499; baixo: 0,500 – 0,599; médio: 0,600 – 0,699; alto: 0,700 – 0,799; muito alto: 0,800 – 1,000. No Estado do Rio de Janeiro um

município possui IDH muito alto, cinquenta e sete possui IDH alto, trinta e quatro possuem IDH médio e nenhum município possui IDH baixo ou muito baixo. Para dados comparativos podemos analisar o município com o maior índice do estado (Niterói), a capital (Rio de Janeiro) e os quatro municípios analisados na pesquisa (Angra dos Reis, Aperibé, Tanguá, Quatis):

Quadro 05 – IDH dos municípios pesquisados com unidades Proinfância em funcionamento comparados com IDH mais alto e capital do Estado do Rio de Janeiro.

Municípios	IDH (ano 2010)	Critério
Niterói	0,837	Muito alto
Rio de Janeiro	0,799	Alto
Angra dos Reis	0,724	Alto
Aperibé	0,692	Médio
Tanguá	0,654	Médio
Quatis	0,690	Médio

Fonte: PNUD, acessado em dezembro de 2013

5. 2 Características das Regiões de Governo e Municípios Pesquisados

Apresentaremos, a seguir, características gerais das respectivas regiões e dos municípios em particular, a fim de fornecer maiores e melhores dados sobre a realidade da população e a possível relevância do Proinfância em cada localidade. Contudo, é necessário destacar que em todas as regiões de governo do Estado do Rio de Janeiro existem problemas sociais e ambientais, como criminalidade, submoradias, inexistência de coleta e tratamento de lixo, água e esgoto em largas áreas, transporte precário, por exemplo.

A Região Metropolitana (RM) do Rio de Janeiro é composta por dezenove municípios, são eles: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica, Tanguá. A região concentra, historicamente, maior contingente populacional, rede de serviços e uma atividade industrial bem desenvolvida e diversificada. Concentra 74% da população do Estado do Rio de Janeiro e graves problemas e desafios como, por exemplo, distribuição

desigual dos serviços, questão habitacional, altos índices de criminalidade e violência. A atividade oriunda do setor petroquímico cresce em importância e dinamismo econômico, todavia muitos municípios são considerados como dormitórios, quando analisados com a capital, Rio de Janeiro, e Niterói, que concentram maiores e melhores empregos e serviços.

A região da Costa Verde é composta por três municípios: Angra dos Reis, Parati e Mangaratiba, possui grande importância econômica advinda do turismo e, em menor escala, da atividade rural tradicional. A construção naval viveu, ao longo do século XX, seu apogeu e declínio, sendo que nos últimos anos, porém, passa por um processo de recuperação dessa atividade.

A Região do Médio Paraíba é composta por doze municípios, a saber: Barra do Piraí, Barra Mansa, Itatiaia, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro, Rio das Flores, Valença e Volta Redonda. É a segunda região mais industrializada do Estado do Rio de Janeiro, o principal destaque econômico é a produção automobilística, presente em alguns municípios, mas que influencia os municípios vizinhos. A agropecuária também exerce grande influência, sendo essa região uma das mais importantes na produção de leite.

Por sua vez, a Região Noroeste Fluminense é composta por treze municípios: Aperibé, Bom Jesus do Itabapoana, Cambuci, Italva, Itaocara, Itaperuna, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, Santo Antônio de Pádua, São José do Ubá e Varre-Sai. Ocupada, inicialmente, pela cultura cafeeira no século XIX, momento no qual obteve seu apogeu econômico, com o declínio desta atividade, outras atividades agropecuárias não sustentaram tal dinamismo, provocando, assim, esvaziamento demográfico e econômico. A atividade agropecuária, principalmente, pecuária extensiva, ainda hoje, possui estrutura arcaica e fundiária, em que tanto latifúndios quanto minifúndios possuem má utilização das terras. Tais fatores propiciam êxodo rural persistente. Possui como destaques econômicos regionais os municípios de Itaperuna, centro regional, Santo Antônio de Pádua e Bom Jesus do Itabapoana devido a fatores como extração mineradora e rodovias, que favorecem a existência de produtos e serviços automotivos, que permitem acesso a demais regiões do Estado do Rio de Janeiro e aos estados de Minas Gerais e Espírito Santo (RJ 186 e BR 393).

Analisando as regiões de governo em termos econômicos com base no ano de 2011, temos que o produto interno bruto (valor adicionado) e a renda per capita de cada região pode assim ser apresentado:

Quadro 06 – Relação das Regiões de Governo do Estado do Rio de Janeiro segundo renda per capita, em reais.

Região de Governo do Rio de Janeiro	Produto Interno Bruto (valor adicionado) em R\$	Renda Per Capita em R\$
Norte Fluminense	R\$ 59.456.160	R\$ 72.103
Costa Verde	R\$ 11.735.561	R\$ 52.402
Baixadas Litorâneas	R\$ 28.006.929	R\$ 35.172
Médio Paraíba	R\$ 23.885.702	R\$ 32.411
Região Metropolitana	R\$ 247.401.529	R\$ 25.456
Serrana	R\$ 16.391.733	R\$ 22.306
Centro-Sul Fluminense	R\$ 4.160.160	R\$ 16.816
Noroeste Fluminense	R\$ 4.035.389	R\$ 13.547

Fontes: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro - CEPERJ/Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas – CEEP)

O maior PIB por região encontra-se na região que possui maior relevância econômica, a Região Metropolitana, que concentra maior população, melhores empregos e mais antiga urbanização. Contudo, as demais regiões apresentam reflexos de atividades econômicas mais recentes, como a extração de petróleo e gás natural e da indústria automobilística, caso das regiões Norte Fluminense, Baixadas Litorâneas e Médio Paraíba. Disso decorre um questionamento, haja vista a extração petroquímica ser uma atividade finita, oriunda de recurso não renovável, e suscetível a variações de valor, qual o legado do petróleo para as populações que residem nesses municípios diretamente impactados pela extração? Ao analisarmos o quadro a partir da renda per capita, temos que os fatores que a determinam são resultados, assim como a concentração do PIB, da atividade petroquímica (Regiões Norte Fluminense, Costa Verde, Baixadas Litorâneas) e da atividade industrial automobilística (Região do Médio Paraíba). Vemos, portanto, que os municípios que compõem essas regiões sofreram, em anos recentes, um inchaço populacional e econômico, sem que houvesse, pois, planejamentos e investimentos que os tornem sustentáveis perante um possível esvaziamento decorrente da diminuição dessas atividades.

Analisando os municípios em que foram realizadas as entrevistas, em termos econômicos, temos:

Quadro 07 – Municípios pesquisados, segundo a renda per capita, em reais

Município	PIB	Renda Per Capita	População
Angra dos Reis	R\$ 9.642.031	R\$ 62.557	169.270
Quatis	R\$ 182.120	R\$ 14.842	12.831
Tanguá	R\$ 317.114	R\$ 10.866	30.731
Aperibé	R\$ 97.248	R\$ 9.812	10.736

Fonte: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro - CEPERJ/Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas – CEEP)

Os municípios pesquisados apresentam, em termos populacionais e econômicos, realidades díspares, apenas Angra dos Reis possui PIB acima de 1 milhão de reais, renda per capita acima de 60 mil reais e população acima de 100 mil habitantes, os demais possuem PIB abaixo de 500 mil reais, renda per capita abaixo de 15 mil reais e população até 30 mil habitantes. Por sua vez, em relação à composição do PIB municipal, o setor de serviços possui destaque e lidera as economias municipais analisadas, estando sempre acima de 68%, o setor da indústria apresenta maior dinamicidade nos municípios de Quatis e Angra dos Reis e a agropecuária fica abaixo de 5% em todos os municípios.

Com relação à participação econômica por setores de atividade adicionado bruto, em porcentagem:

Tabela 03 – Setores econômicos dos municípios pesquisados, segundo setor de serviços, em porcentagem.

Município	Agropecuária (%)	Indústria (%)	Serviços (%)
Angra dos Reis	0,20	20,76	79,04
Aperibé	4,97	11,22	83,81
Quatis	3,05	28,34	68,61
Tanguá	0,84	16,53	82,63

Fonte: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro - CEPERJ/Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas – CEEP)

As realidades municipais presentes no Estado do Rio de Janeiro refletem a conjuntura econômica da própria unidade da federação, isto é, a maior concentração da

atividade econômica no setor de serviços. Para fins de estudo e pesquisa, cabe destacar que os setores econômicos são assim compreendidos: i) agropecuária: agricultura, silvicultura, exploração vegetal, pecuária e pesca; ii) indústria: extração de petróleo e outros minerais, indústria de transformação, produção e distribuição de eletricidade e gás, água e esgoto e limpeza urbana, construção civil; iii) serviços: comércio, serviços de reparação e manutenção, alojamento e alimentação, transportes, intermediação financeira, seguros, previdência complementar e serviços relacionados, armazenagem e correios, informação, serviços prestados às famílias e associativas, às empresas, imobiliária, administração, saúde e educação públicas e seguridade social, saúde e educação mercantis, serviços domésticos e outros.

A pesquisa em campo, na qual foram realizadas as entrevistas nos quatro municípios, evidencia realidades muito próprias refletindo conjunturas locais, regionais e estadual. A seguir, portanto, serão apresentados os dados gerais de cada município compilados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O município de Angra dos Reis, instalado em 01 de janeiro de 1939, possui uma população estimada em 181.486 habitantes, distribuídos em 825.088 quilômetros quadrados, com uma densidade demográfica em torno de 205 hab/km². O município é constituído desde 1988, e ratificado em 2007, em seis distritos: Angra dos Reis, Abraão, Cunhambebe, Jacuecanga, Mambucaba e Praia de Araçatiba. Possui receitas na ordem de R\$ 535.390.363,41 milhões e despesas de R\$ 444.571.271,40 milhões. O PIB (com valor adicionado no ano de 2011) expressa-se da seguinte forma:

Quadro 08 – PIB Angra dos Reis por setores em reais.

PIB (valor adicionado) Angra dos Reis	Em reais
Serviços	7.621.196
Indústria	2.001.793
Agropecuária	19.042

Fonte: IBGE, 2013

Com relação aos dados referentes à Educação, o município de Angra dos Reis possui 543 docentes na pré-escola em 75 unidades, atendendo 3.154 crianças, de um total de 9398 crianças. Os dados referentes à Saúde mostram a existência de 51 estabelecimentos de saúde municipais e 29 privados, inexistem estabelecimentos federais ou estaduais.

O segundo município pesquisado foi Aperibé, instalado em 01 de janeiro de 1993, emancipado do município de Santo Antônio de Pádua, possui uma população estimada em 10.736 habitantes, distribuídos em uma área de 94.636 quilômetros quadrados, com uma densidade demográfica em torno de 107.92 hab/km². Possui receitas na ordem de R\$ 24.551.751,53 milhões e despesas de R\$ 21.254.451, 57 milhões. O PIB municipal (com valor adicionado no ano de 2011) é assim expresso:

Quadro 09 - PIB Aperibé por setores em reais.

PIB (valor adicionado) Angra dos Reis	Em reais
Serviços	81.505
Indústria	10.912
Agropecuária	4.831

Fonte: IBGE, 2013

Com relação aos dados referentes à Educação, o município de Aperibé possui 44 docentes na pré-escola trabalhando em 07 unidades, atendendo 228 crianças, de um total de 464 crianças com idade entre 0 e 4 anos. Os dados referentes à Saúde mostram a existência de 08 estabelecimentos de saúde municipais e 03 privados, inexistem estabelecimentos federais ou estaduais.

O terceiro município pesquisado foi Tanguá, instalado em 01 de janeiro de 1997, possui uma população estimada em 30.732 habitantes, distribuídos em 145,503 quilômetros quadrados, com uma densidade demográfica de 211 hab/km². Possui o município como distrito sede. Possui receitas na ordem de R\$ 42.391.079,12 e despesas que giram entorno de R\$ 34.872.955,54. O PIB municipal (com valor adicionado) é composto por:

Quadro 10 – PIB Tanguá por setores em reais.

PIB (valor adicionado) Tanguá	Em reais
Serviços	262.020
Indústria	52.426
Agropecuária	2.669

Fonte: IBGE, 2013

O município possui 55 docentes na pré-escola, trabalhando em 20 instituições, atendendo 855 crianças, de um total de 1.679. Tanguá possui 08 estabelecimentos de Saúde municipais e 02 privados, inexistem estabelecimentos federais ou estaduais.

O quarto município pesquisado foi Quatis, instalado em 01 de janeiro de 1993, com uma população de 12.793 habitantes, distribuídos em 286.093 quilômetros quadrados, com uma densidade demográfica de 44,72 hab/km². O município é composto por três distritos: Quatis, Ribeirão e São Joaquim e Falcão. Possui R\$ 31.636.094,44 milhões como receita e R\$ 25.488.579,44 milhões como despesas. Seu produto interno bruto (com valor adicionado) é composto da seguinte forma:

Quadro 11 – PIB Quatis por setores em reais.

PIB (valor adicionado) Quatis	Em reais
Serviços	124.950
Indústria	51.608
Agropecuária	5.562

Fonte: IBGE, 2013

Quatis possui 33 docentes atuando na pré-escola em 09 unidades para atender 347 crianças de um total de 724 de 0 a 4 anos. O município possui 12 estabelecimentos de Saúde municipais e 03 privados, inexistem estabelecimentos federais ou estaduais.

O estudo que tem por base o ente federativo municipal deve levar em conta as muitas e diversas realidades às quais estão sujeitas as populações locais. Um dado importante que merece ser destacado é o peso da administração pública na atividade econômica:

Quadro 12 – Porcentagem do peso da Administração Pública no setor de serviços no PIB dos municípios pesquisados.

Municípios	Serviços, em reais:	Administração Pública, em reais:	%
Aperibé	81.505	47.120	57
Tanguá	262.020	139.311	53
Quatis	124.950	61.816	49
Angra dos Reis	7.621.196	926.641	12

Fonte: CEPERJ, acessado dez/ 2013

Dos quatro municípios pesquisados, três possuem, porcentualmente, a administração pública responsável pela metade ou mais da composição do setor de serviços, isto equivale a dizer que as administrações municipais possuem um corpo de funcionários públicos ou terceirizados que, ao receberem seus proventos, pagam os impostos, serviços e produtos e, assim, fazem essas economias locais girarem.

5.3 Aproximação com as Secretarias Municipais de Educação

Os contatos iniciais com as secretarias foram realizados no ano de 2012 com oito (8) secretarias municipais de educação da Região Metropolitana, e os respectivos responsáveis pela Educação Infantil, que haviam aderido ao programa. Esses contatos prévios, por telefone e correio eletrônico, buscaram tanto os responsáveis municipais pela Educação Infantil quanto àqueles responsáveis pela adesão e condução do programa nos municípios. Nossa intenção era estabelecer um contato inicial que nos permitisse retornar quando da conclusão das obras, assim como conhecer as diversas realidades em que o atendimento às crianças é produzido a partir dos órgãos centrais.

Para esse contato inicial com os órgãos centrais das secretarias foi construído um roteiro de entrevista. O objetivo central foi identificar e conhecer as formas como os municípios, através das secretarias municipais de Educação, estão organizando seu atendimento e buscando sua adequação à vida das crianças pequenas e suas famílias. Com isso, abaixo, temos as seguintes indagações que nos permitiram avançar nessa etapa inicial:

1. Como está situado o programa Proinfância dentro do contexto das políticas municipais de educação? Quais os modos de implementação?
2. Quais são as normas de credenciamento (autorização) e funcionamento dos estabelecimentos públicos e das unidades do Proinfância para as crianças de 0 a 6 anos?
3. Quais pré-requisitos são necessários para o ingresso das crianças nas unidades do Proinfância? Há diferenças das demais unidades educativas?
4. Como as unidades do Proinfância estão integradas ao sistema de ensino: acesso, carreira, concurso específico, habilitação e qualificação.

5. Qual tem sido a formação do quadro de pessoal nas unidades do Proinfância?

6. Que critérios são estabelecidos para a compra de mobiliário e equipamento?

O primeiro passo foi encontrar uma data de comum acordo e favorável tanto para os integrantes do grupo de pesquisa quanto para os sujeitos que seriam entrevistados, em apenas um município não foi possível realizar a visita e, conseqüentemente, a entrevista, devido a impossibilidade de data e horário do responsável na secretaria em todo o segundo semestre de 2012.

As entrevistas iniciais foram realizadas com os responsáveis pela Educação Infantil e o Proinfância de cada município, embora os cargos e funções exercidos fossem diferenciados, havendo gestores, gerentes, superintendentes e coordenadores, o que denota uma multiplicidade de concepções a respeito da gestão da Educação Infantil. Percebemos ainda que em muitos municípios, Educação Infantil e Proinfância não estavam na mesma secretaria, como, por exemplo, aquela era vinculada à secretaria de Educação e este à secretaria de Obras, o que dificultava a implementação do programa e sua articulação com a rede já instalada e em funcionamento. Em alguns municípios existia uma única pessoa responsável por todos os programas do Plano de Ações Articuladas (PAR) que estava cedido para a secretaria municipal de Educação, em um município fomos recebidos pelo secretário de Educação e em outro município houve uma divergência de informações, uma vez que nos indicaram a responsável pelo ProInfantil em vez do Proinfância, confundindo, assim, os programas e nosso interesse de pesquisa.

Importante frisar que os dados dos contatos telefônicos e por correio eletrônico das secretarias foram obtidos a partir de contatos com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Todavia, em alguns casos, os telefones fixos não mais existiam ou não correspondiam às secretarias ou aos responsáveis pela Educação Infantil, dessa forma alguns contatos tiveram que ser efetuados através de telefones celulares. Durante esse processo inicial de apresentação e solicitação das entrevistas foi fato comum sermos direcionados a diversas pessoas, às quais necessitávamos explicar nosso interesse e objetivo, até sermos encaminhados ao efetivo responsável. Percebemos, com isso, que as secretarias municipais de educação estão pouco organizadas e preparadas para receber pesquisadores e que, também, não possuem um procedimento padrão para esse contato e conseqüente encontro. Em um município

fomos informados, pela secretária de Educação, que os trabalhadores da unidade estavam “nervosos” e “ansiosos” devido a nossa visita.

Nas visitas iniciais, propriamente ditas, constatamos que na maioria dos municípios pesquisados o Proinfância constituía-se como única ação de ampliação/construção da rede de atendimento às crianças pequenas, em apenas um município havia anteriormente um projeto municipal de ampliação da rede, que fazia parte de um amplo projeto de atendimento à primeira infância, no qual o Proinfância veio integrar e fazer parte. Com isso, analisamos também se as unidades do Proinfância constituíam uma estratégia de ampliação do número de vagas (novas matrículas) ou substituição (vagas remanejadas), isto é, se as novas unidades seriam destinadas a crianças que estavam fora das redes de atendimento ou para crianças que já eram atendidas anteriormente pelos municípios. Vale ressaltar que o real objetivo do programa é a ampliação do quantitativo de vagas para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses nos municípios.

Em todos os municípios a principal justificativa para adesão ao programa se deu pela demanda, isto é, o significativo número de crianças em idade de Educação Infantil não matriculadas, a tal justificativa se soma a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro anos a partir de 2016 pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, oriunda da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. A nova legislação foi citada como grande apreensão e motivo pela ampliação da oferta de vagas.

Elencamos os principais motivos para adesão ao programa: i) a demanda, o número de crianças, em idade de Educação Infantil fora da rede municipal e ii) o investimento do município. Existiram pontos considerados como positivos pelos municípios, principalmente aqueles que foram modificados e adequados às realidades municipais após reuniões com a gerência do programa e órgãos, como o Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A aceitação pelo programa dos projetos próprios dos municípios, o que se denominou Projeto Tipo A, aquele em que aos municípios é permitido apresentarem um projeto que será financiado pelo programa e o diálogo constante com as respectivas construtoras, principalmente no que diz respeito ao preenchimento do PAR no sítio eletrônico foram pontos considerados positivos.

Os desafios suscitados pelo programa no âmbito municipal podem assim ser elencados, com base nas entrevistas iniciais:

- Valor do repasse efetuado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 1/3 do total, considerado baixo, perante a contra partida do ente municipal, 2/3;
- Desinteresse das construções em assumir as obras;
- Dominalidade dos terrenos;
- Dificuldade em adquirir terrenos nas áreas urbanas assim como em adquirir terrenos nas condições exigidas pelo programa (dimensão dos projetos em vista dos terrenos e a verticalidade dos municípios);
- Dificuldades no preenchimento do PAR;
- Demais dificuldades tratadas genericamente como: adequação dos projetos, exigências legais, morosidade dos trâmites.

Como estratégias para o ingresso das crianças nas redes municipais de ensino, podemos elencar as seguintes: sorteio por ampla concorrência, sorteio por grupos pré determinados (grupos em situação de vulnerabilidade social, famílias beneficiados por programas sociais, situação de risco, crianças deficientes); entrevistas com as famílias em que são avaliadas questões colocadas como “mais urgentes” possuem prioridade: mães que trabalham, quantidade de filhos, famílias beneficiárias de programas sociais, famílias em situação de pobreza; ordem de chegada e transferências oriundas do Ministério Público e Conselho Tutelar.

Em alguns municípios mais de uma estratégia podem ser utilizadas, por exemplo, sorteio e entrevista. Contudo, dois procedimentos são os mais utilizados: ordem de chegada e sorteio de ampla concorrência. A fila de espera é um procedimento adotado em quase todos os municípios, isto é, cria-se um “banco de espera” do qual as famílias e as crianças vão sendo convocadas conforme surge oferta ao longo do ano e/ou de um ano para o outro, nos municípios em que a oferta é muito inferior à demanda. Constatamos, também, que em relação à distribuição das vagas, na maioria dos municípios a demanda não é centralizada, portanto as próprias unidades de Educação Infantil são as responsáveis por gerir a relação oferta/demanda e efetuar os sorteios. Contudo, nas falas de diretores e coordenadores pedagógicos percebemos que existe a preferência de vagas para crianças que possuem mães que trabalham, sendo, na verdade, uma questão prioritária no preenchimento das vagas.

5. 4 Entrevistas nas Unidades do Proinfância

Apresentamos, nesse momento, o cotejamento das entrevistas realizadas nos municípios que concluíram as obras e inauguraram as unidades do programa. As visitas e entrevistas nas unidades do Proinfância, para essa pesquisa, foram realizadas em quatro municípios do Estado do Rio de Janeiro: Angra dos Reis, Aperibé, Tanguá e Quatis. Esse recorte obedeceu alguns requisitos:

- i. Foram elencados os municípios que realizaram Projetos do Proinfância Tipo B e Tipo C, uma vez que esses projetos se adequam a indução da expansão, existem, contudo, municípios que possuem Projetos Tipo A também. No caso da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, local em que a primeira parte da pesquisa foi realizada (entrevista com os responsáveis pela Educação Infantil/Proinfância nos órgãos centrais das secretarias municipais de educação), os municípios de Tanguá e Rio de Janeiro possuem unidades concluídas do programa, porém o município do Rio de Janeiro optou pelo Tipo A, para a construção dos EDIs – Espaço de Desenvolvimento Infantil.
- ii. O corte temporal para a realização da pesquisa de campo foi estabelecido durante o ano de 2013 e o primeiro semestre de 2014, ou seja, buscou-se unidades do programa concluídas e em funcionamento até esta data, com isso foram realizadas sete (07) entrevistas ao todo e foram elencados um município de cada região administrativa de governo que optou pelo Projeto Tipo B e Tipo C: Angra dos Reis, Aperibé, Tanguá e Quatis.
- iii. No Estado do Rio de Janeiro até a data de corte mencionada existiam 8 unidades do programa em 7 municípios. Sabe-se, contudo, que duas novas unidades seriam inauguradas, uma no segundo semestre de 2013 e outra no início de 2014, totalizando, assim, 10 unidades do Proinfância em 9 municípios.

Para analisarmos as entrevistas realizadas nas unidades do Proinfância, primeiramente, apresentamos os dados do roteiro elaborado para diretores/gestores e, em seguida, o roteiro elaborado para professores/auxiliares. Importante destacar que serão selecionados para análise aqueles referentes às condições de trabalho. O roteiro de

entrevistas com professores, auxiliares e gestores (diretores ou coordenadores pedagógicos) foi elaborado com três blocos de perguntas: Bloco I – Proposta Pedagógica e Planejamento, Bloco II – Cooperação e Troca com as Famílias e Bloco III – Práticas e Interações, sendo este último bloco destinado a observações dos pesquisadores. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014, em visitas realizadas as unidades do Proinfância no Estado do Rio de Janeiro, nos seguintes municípios: Angra dos Reis, Aperibé, Tanguá, Quatis.

Para fins deste estudo optou-se pela escolha de uma unidade do Proinfância em cada região administrativa de governo: Região Metropolitana (Tanguá), Costa Verde (Angra dos Reis), Médio Paraíba (Quatis) e Noroeste Fluminense (Aperibé). As demais regiões não apresentaram unidades do programa concluídas e em funcionamento. Para a realização das análises das entrevistas a partir deste momento os municípios serão identificados por município 1, 2, 3 e 4, mantendo, assim, anonimato.

- **Município 1**

No município 1 houve uma boa relação entre os pesquisadores e os responsáveis pela unidade do Proinfância desde o início dos contatos, que foram realizados por correio eletrônico e telefonemas, existindo, até mesmo, a presença da secretária de educação do município em uma visita. Nesse município existe uma unidade do Proinfância em funcionamento, que atende a modalidade creche (0 a 3 anos), em horário integral. O quantitativo de crianças atendidas em cada sala/turma e as respectivas idades segue no quadro abaixo

Quadro 13 – Quantitativo de crianças atendidas, idade e número de salas.

IDADE	QUANTIDADE	NÚMERO DE SALAS
4 meses – 1 ano	15	2
1 ano – 2 anos	36	3
2 anos – 3 anos	47	3
TOTAL:	98	8

Fonte: Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

Os trabalhadores da unidade possuem o seguinte vínculo empregatício (concurado ou contratado): o diretor e o coordenador pedagógico são concursados, assim como cinco professores, três professores auxiliares, um recreador, quatro

cozinheiras, sete serventes e um assistente administrativo. Já os trabalhadores contratados são quatro professores, dezenove professores auxiliares, um servente, dois assistentes administrativos. Havendo um guarda municipal que realiza a segurança das crianças e do patrimônio. Portanto, existem na unidade vinte e três trabalhadores concursados e vinte e seis trabalhadores contratados.

Com relação à formação, temos que o diretor e o coordenador pedagógico possuem Ensino Superior com Licenciatura, dois professores possuem Ensino Médio (um contratado e um concursado), oito professores possuem Ensino Superior com Licenciatura (quatro concursados e 4 contratados), já dos professores auxiliares, dois possuem Ensino Médio, vinte possuem Ensino Médio modalidade Normal e o recreador está cursando Ensino Superior com Licenciatura.

Importante destacar que, do restante dos profissionais: dois assistentes administrativos possuem o Ensino Médio e um cursa o Ensino Médio modalidade Normal.

Nesse município a carga horária semanal dos professores é de 22 horas e 30 minutos, sendo 4 horas e 30 minutos diárias. A carga horária semanal dos auxiliares, por sua vez, é de 40 horas, sendo 8 horas diárias. O vencimento dos professores é de R\$ 793,00 e dos auxiliares é de R\$ 680,00, acrescido do auxílio transporte e vale-refeição.

A partir da análise das entrevistas foi possível identificar que existem encontros de formação na unidade do Proinfância para professores, organizados da seguinte maneira: estudo, orientação, planejamento e livre. Já para os auxiliares/berçaristas as reuniões de planejamento são mensais, com duração de 8 horas, com a participação da direção, coordenação, professores, auxiliares/berçaristas. As atividades de formação continuada aconteciam bimestralmente, contudo existia a possibilidade de mudanças, uma vez que os governos municipais sofreram alterações após as eleições municipais.

A proposta pedagógica da unidade foi atualizada em 2012, ano de inauguração, e contou com a participação de professores, direção, coordenação pedagógica e de técnicos da secretaria de educação em sua elaboração.

O tempo de contrato de muitos profissionais de, no máximo, dois anos foi apontado, pela direção, como fator para a alta rotatividade dos trabalhadores, o que torna a equipe “despreparada” e “inexperiente” em alguns aspectos da organização e rotina. Contudo, uma auxiliar apontou que o baixo salário é, na verdade, o motivo de muitas demissões, o que provoca alta rotatividade.

Pais e responsáveis podem entrar na instituição, uma vez que entregam e buscam as crianças nas portas das salas. Inexiste, porém, um conselho de pais; as reuniões coletivas com as famílias são trimestrais. As famílias são chamadas a trocar experiências sob os objetivos e práticas da instituição, assim como são convidadas a visitarem exposições abertas, contudo foi relatado uma baixa frequência das famílias nestes momentos. A agenda, o quadro de avisos e os avisos informais são os meios usuais para troca de informação sobre as crianças. A avaliação das crianças é realizada através de relatórios anuais e portfólio.

Por fim, existia na unidade do Proinfância no município 1 auxiliar do sexo masculino, que iria pedir demissão em pouco tempo. Segundo ele:

é uma pena que esse trabalho não vai me remunerar como técnico. Eu adoro criança. Caí nesse trabalho de paraquedas. Pensei que fosse fazer atividades recreativas externas, mas quando me disseram que tinha que ficar na sala cuidando de crianças, fiquei sem saber o que fazer. Estou na prefeitura há 5 anos. Agora estou terminando o curso de técnico e estou me preparando para ir para o Nordeste onde pagam muito bem. (informação verbal)¹.

- **Município 2**

A unidade do Proinfância no município 2 atende creche (0 a 3 anos) em horário integral e pré-escola (4 a 5 anos) em horário parcial. Na inauguração da unidade em 2012 foi realizado um processo de licitação para preencher o quadro de funcionários. Atende o seguinte quantitativo de crianças conforme quadro abaixo:

Quadro 14 – Quantidade de crianças atendidas e idades.

IDADE	QUANTIDADE
Até 1 ano	16
2 anos	15
3 anos	22
4 anos	66
5 anos	66
Total	185

Fonte: Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

¹ Entrevista com professor/auxiliar, in Caderno de Campo da pesquisa, 2013.

Com relação ao vínculo empregatício (concurado ou contratado), nesse município, todos os trabalhadores são concursados: diretor, seis professores, quatro berçaristas, onze professores auxiliares e três apoios. Verificamos as seguintes nomenclaturas para os cargos: professor, berçarista, auxiliar de recreação e auxiliar berçarista. A carga horária do professor não nos foi informada, contudo a carga horária diária do berçarista é de 7 horas, com exigência de Ensino Médio modalidade Normal; a carga horária do auxiliar de berçário e de recreação é de 7 horas por dia, com exigência do Ensino Fundamental. Verifica-se, também, que dois trabalhadores do Apoio encontram-se em desvio de função, originalmente são berçarista e zeladora. Todos os trabalhadores da cozinha são terceirizados.

De acordo com a formação, temos que o diretor possui especialização, um professor possui Ensino Médio modalidade Normal, dois berçaristas possuem Ensino Superior com Licenciatura, dois berçaristas e quatro auxiliares possuem Ensino Superior com Licenciatura, um professor possui especialização. Já com relação aos professores auxiliares: três recreadores e quatro professores auxiliares possuem Ensino Médio, um berçarista cursa o Ensino Médio modalidade Normal, um recreador possui Ensino Superior sem Licenciatura e um berçarista e um recreador possuem Ensino Superior com Licenciatura.

Os encontros de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal de educação são episódicos e integram todo o grupo. A proposta pedagógica da instituição não é atualizada, os técnicos da secretaria de educação foram os responsáveis pela elaboração no passado, contudo há intenção de atualizá-la.

As reuniões de planejamento são semanais, com duração de 1 hora e 30 minutos, seguem, por sua vez, o roteiro estabelecido pela secretaria municipal de educação.

Os pais e responsáveis possuem acesso à instituição, sendo que na creche entregam e buscam as crianças nas salas, já na pré-escola só buscam. Existe um conselho de pais e as reuniões coletivas acontecem bimestralmente e quando necessário. Agenda, comunicados informais, reuniões periódicas e quadro de avisos são os instrumentos de troca entre as famílias e a instituição a respeito das crianças. A avaliação das crianças é feita através de relatório.

- **Município 3**

No terceiro município em que foram realizadas visitas e, conseqüentemente, entrevistas, obtivemos as informações a partir da direção, da coordenadora pedagógica, de duas professoras regentes e duas professoras auxiliares (uma professora regente e uma professora auxiliar da creche (0 a 3 anos) e uma professora regente e uma professora auxiliar da pré-escola (4 a 5 anos)). Em 2013 o atendimento na unidade visitada era oferecido para crianças em idade de creche em período integral e na pré-escola em período parcial, contudo existia a previsão de que em 2014 o atendimento se dirigisse somente para a creche, uma demanda característica do município, que possui outras unidades para o atendimento das crianças de 4 a 5 anos. Segundo a diretora da unidade “A questão mais séria é a creche.” (Caderno de Campo, entrevista diretor/gestor, 2013).

A unidade não conseguiu nos informar durante nossa visita qual o quantitativo de crianças que atendia naquele momento. Na unidade de Educação Infantil trabalhavam 54 profissionais, sendo 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 13 professores regentes, 24 professores auxiliares e 15 profissionais de apoio. Em apenas duas funções existiam apenas trabalhadores concursados: direção e coordenação pedagógica, em todas as outras funções (professor regente, professor auxiliar, apoio) existem os dois vínculos: concursado e contratado. Todavia, o número de trabalhadores com vínculo de contrato era sempre superior em todas as outras funções: professores regentes: 4 concursados e 9 contratados; professores auxiliares: 1 concursado e 23 contratados; apoio: 1 concursado e 4 contratados; totalizando 7 concursados e 47 contratados.

Segundo o nível de instrução/escolaridade dos trabalhadores, temos: a diretora possui Ensino Médio; a coordenadora pedagógica possui Ensino Superior com Licenciatura e cursava especialização; 6 professoras regentes possuíam Ensino Médio modalidade Normal, 5 possuíam Ensino Superior com Licenciatura e 4 cursavam Ensino Superior com Licenciatura. Das professoras auxiliares: 20 possuíam Ensino Médio modalidade Normal, 2 possuíam Ensino Superior com Licenciatura e 2 cursavam Ensino Superior com Licenciatura.

A secretaria municipal de educação do município possuía, em 2013, um programa de formação continuada, do qual participavam 38 trabalhadores da unidade de Educação Infantil pesquisada em reuniões mensais com 4 horas de duração.

A instituição não possui uma proposta pedagógica ou um plano político pedagógico próprios, porém, apesar de estar em construção, existe, uma proposta da rede municipal para todas as unidades de Educação Infantil. Para a elaboração dessa proposta para toda a rede participaram a coordenadora pedagógica da Educação Infantil e a subsecretária de Educação. Existem quatro reuniões de planejamento mensais, sendo uma na secretaria municipal de educação e três na unidade, com 2 horas de duração. Participam dessas reuniões a coordenadora pedagógica e as professoras regentes. As professoras auxiliares só participam das reuniões de planejamento mensais, que ocorrem na secretaria municipal de educação, com toda a equipe da unidade. Nesses encontros mensais de formação são lidos textos, livros e discutidas práticas referentes à Educação Infantil. As crianças, nesses dias, são liberadas, para que todos os trabalhadores possam participar dos encontros. O planejamento da turma, por sua vez, é desenvolvido pela professora regente, as professoras auxiliares contribuem informalmente.

De acordo com a diretora e com a coordenadora pedagógica existe uma constante avaliação do trabalho desenvolvido pelas professoras com as crianças em sala, uma vez que “Tem professora que não tem tato com as crianças, tratam como se fossem grandes. Têm posturas autoritárias e exigentes além do que as crianças podem fazer” (Caderno de Campo, entrevista diretor/gestor, 2013).

As famílias entram na unidade, na entrada e na saída das crianças para levá-las até a sala, existem reuniões coletivas com os pais e responsáveis bimestral e semestralmente para encerramento dos projetos da unidade, contudo não existe um conselho de pais/responsáveis. Agenda e quadro de avisos são as formas de compartilhamento de informações sobre as crianças utilizadas entre professoras e famílias.

As professoras regentes citaram a formação continuada oferecida pela secretaria municipal de educação, o ProInfantil e o Proletramento como locais de formação.

A atuação profissional da coordenadora pedagógica foi destacada nas falas dos professores regentes em detrimento da atuação da diretora, considerada de pouca presença, com cunho político e que rompeu com a antiga gestão.

- **Município 4**

No último município pesquisado fomos informados que a unidade do Proinfância substitui outra antiga unidade, que possuía menores dimensões e,

consequentemente, atendia menos crianças. Atualmente a antiga unidade funciona com programas da secretaria de Assistência Social. A unidade do Proinfância atende crianças em idade de creche e pré-escola, tanto no horário integral quanto no parcial, respectivamente. Possui o seguinte quantitativo de crianças atendidas:

Quadro 15 – Quantidade de crianças atendidas e idades.

Idade	Número de crianças atendidas:
1 anos	16
2 anos	26
3 anos	25 (2 turmas)
4 anos	27 (2 turmas)
5 anos	15
6 anos	13
Total:	122

Fonte: Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

A unidade apresenta uma diferença em relação às demais unidades de Educação Infantil do município: é a única que atende crianças em horário integral. Para que isso aconteça algumas crianças são atendidas em horário parcial, o que possibilita ultrapassar o quantitativo de 120 crianças, próprio do Proinfância Projeto Tipo C.

Com relação ao vínculo empregatício temos que do total de 34 trabalhadores, 23 são concursados e 11 são contratados, sendo todos os contratados professores auxiliares. São concursados o diretor, o coordenador pedagógico, nove professores de Educação Infantil, um professor de Educação Física, onze auxiliares.

Com relação ao nível de instrução temos que o diretor e o coordenador pedagógico possuem especialização (lato sensu), um professor possui Ensino Médio modalidade Normal, dois professores possuem Ensino Superior com Licenciatura e oito professores possuem especialização. Dos professores auxiliares, oito possuem Ensino Fundamental e três possuem Ensino Médio modalidade Normal.

As atividades de formação continuada têm previsão para o início e o meio do ano, porém até a presente pesquisa não havia existido nenhuma formação. Do total de trabalhadores da unidade, 24 podem participar das atividades, apenas os trabalhadores concursados.

A unidade possui uma proposta pedagógica para a realização do trabalho com as crianças atualizada da qual participaram em sua elaboração professores, diretor, coordenador pedagógico, técnicos da secretaria municipal de Educação, famílias e crianças. Existe, também, um colegiado que reúne representantes das famílias, gestão, professores e pessoal de apoio. A unidade trabalha por projetos da seguinte forma: a partir da matriz conceitual da secretaria municipal de educação cada unidade desenvolve seu planejamento e a coordenadora pedagógica elabora as propostas e fornece às professoras os subsídios para o desenvolvimentos das propostas de trabalho com as crianças. As reuniões de planejamento são mensais com duração de 4 horas. A matriz conceitual da secretaria municipal de Educação é a base para as reuniões de planejamento, momento no qual serão discutidas formas de aplicá-la nas turmas.

Inexiste um procedimento padrão para o período de adaptação, são pensadas estratégias para cada criança e sua respectiva família, contudo, segundo a direção da unidade, é sempre pedido que os responsáveis peguem as crianças mais cedo nesse período, o que nem sempre acontece. Uma fala da diretora nos chamou a atenção: “Há sempre criança nova chegando.” (Caderno de Campo, direção, 2014).

O Corpo de Bombeiros fornece orientações e instruções sobre saúde e primeiros socorros das crianças para a equipe da unidade.

A presença dos responsáveis na unidade é constante, na entrada e saída (diariamente), nos períodos de adaptação, nas culminâncias dos projetos, nas reuniões coletivas bimestrais. A troca de informações sobre as crianças é realizada através de comunicações verbais, reuniões coletivas periódicas (bimestrais), informes e quadro de avisos. As produções das crianças são expostas tanto na unidade quanto na praça da cidade, em um evento intitulado “corredor cultural”.

A avaliação das crianças é realizada através de relatórios, denominados, “objetivos, de marcar X”, que são elaborados pela secretaria, algo que vem sendo discutido pelos professores, que passaram a reivindicar mais espaço para descrições. Os responsáveis são indicados para outros profissionais quando existem preocupações com o bem estar das crianças, todavia não existem parcerias entre a unidade da Educação Infantil e unidade de Saúde básica.

5.5 Categorias analisadas

Ao final da apresentação das entrevistas realizadas nos quatro municípios, analisamos a partir do cruzamento dos dados das seguintes categorias mais pertinentes à discussão acerca da condição de trabalho docente: vínculo empregatício e instrução. Vejamos:

- **Vínculo Empregatício:**

No caso dos diretores, nos municípios 1, 2 e 4 possuem vínculo fixo, isto é são concursados, apenas no município 3 o diretor da unidade é contratado. Já no caso dos coordenadores pedagógicos, todos são concursados, o município 2, por sua vez, não possui trabalhador exercendo essa função.

No caso dos professores:

Quadro 16 – Vínculo Empregatício dos Professores

Professores	Município 1	Município 2	Município 3	Município 4
Concursado	5	10	4	10
Contratado	4		9	
Total	9	10	13	10

Fonte: Questionário Diretor - Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

Com relação ao vínculo dos professores, os municípios 2 e 4 possuem, nas unidades pesquisadas, 10 professores concursados cada um, sendo que no município 2, 4 professores trabalham com os bebês no berçário, e no município 4, dos 10 professores, 1 é de Educação Física. A relação no município 1 é de 5 concursados para 4 contratados e o município 3 é o que possui maior quantidade de contratados dentre os professores pesquisados, sendo 9 contratados e 4 concursados. Interessante observar que no município 2 existem professores trabalhando com os bebês, o que não ocorre, por exemplo, nas unidades de Educação Infantil de outros municípios, em contradição ao binômio Educar e Cuidar.

No caso dos professores auxiliares:

Quadro 17 – Vínculo Empregatício dos Professores Auxiliares

Profs. Auxiliares	Município 1	Município 2	Município 3	Município 4
Concursado	4	11	1	11
Contratado	19		23	11
Total	23	11	24	22

Fonte: Questionário Diretor - Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

Apenas no município 2 a unidade do Proinfância conta, exclusivamente, com trabalhadores concursados, sendo 6 trabalhadores atuando no berçário. No município 1 existem 4 concursados, sendo 1 recreador e 19 contratados. No município 3, existe 1 professor auxiliar concursado e 23 contratados. No município 4, o mesmo número de contratados e de concursados, 11 trabalhadores.

- **Nível de instrução:**

Com relação à instrução, temos que os diretores possuem:

Quadro 18 – Nível de instrução dos diretores das unidades

Município	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Normal	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
1				X			
2					X		
3		X					
4					X		

Fonte: Questionário Diretor - Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

Com relação ao nível de escolaridade, vemos que o diretor da unidade no município 1 possui Ensino Superior, no município 3 possui Ensino Médio e nos municípios 2 e 4 os diretores possuem especialização.

Com relação à instrução dos coordenadores pedagógicos:

Quadro 19 – Nível de instrução dos coordenadores pedagógicos

Município	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Normal	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
1				X			
2							
3					X		
4					X		

Questionário Diretor - Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

Os coordenadores pedagógicos possuem Ensino Superior em todos os municípios, sendo que nos municípios 3, está cursando, e no município 4 já concluiu especialização. No município 2 não existe trabalhador exercendo essa função.

Com relação aos professores:

Quadro 20 – Nível de instrução dos professores

Município	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Normal	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
1		2		8			
2			1	8	1		
3			6	9			
4			1	2	8		
Total		2	8	27	9		

Fonte: Questionário Diretor - Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

Com relação aos professores, temos que a maioria (27 dos 46 professores) possui Ensino Superior e 2 estavam à época cursando, 8 possuem Ensino Médio modalidade Normal. Existem 9 professores com especialização (1 no município 2 e 8 no município 4). Apenas no município 1 existem professores com Ensino Médio, 2 no total.

Com relação aos professores auxiliares, temos que:

Quadro 21 – Nível de instrução dos professores auxiliares

Município	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Normal	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
1		2	20				
2		7		3			
3			20	4			
4	8		3				

Total	8	9	43	7			
--------------	----------	----------	-----------	----------	--	--	--

Fonte: Questionário Diretor - Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

A maioria dos professores auxiliares (43) possuíam o Ensino Médio modalidade Normal, 7, o Ensino Superior, sendo 2 com licenciatura e 2 cursavam à época da pesquisa de campo, 9 professores possuíam o Ensino Médio e 8 possuíam o Ensino Fundamental, todos no município 4.

As análises das entrevistas realizadas e elencadas para essa pesquisa proporcionaram conhecer a realidade dos municípios da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro que aderiram ao Proinfância através das entrevistas com os responsáveis nos órgãos centrais das secretarias municipais de Educação, no primeiro momento, e as realidades vividas e produzidas em quatro municípios que continham quatro unidades concluídas e em funcionamento do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS ACHADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Ao final da presente dissertação apresentamos, então, os achados da pesquisa de campo realizada em unidades do Proinfância em quatro municípios do estado do Rio de Janeiro. Partimos do princípio que todos os segmentos da sociedade capitalista são, paulatinamente, apropriados pela esfera econômica. Slavoj Žižek (2011) aponta que a grande ideologia reguladora da sociedade que se diz e pensa ser pós-ideológica é, na verdade, a economia, ao, cotidianamente, impor suas necessidades puramente mercantis sobre todas as demais existentes. Essa ideologia dominante do “mercado humano”, que sente, pensa, acorda de mau humor, retira direitos em prol da austeridade, pretende a crença da impossibilidade melhor expressa no “não há alternativa” a qualquer transformação, seja da democracia parlamentar que não representa grandes contingentes populacionais, seja a degradação ambiental, cultural e social em favorecimento do ganho de alguns poucos.

Um dos efeitos vividos nessa sociedade pós-ideológica é visível no mundo do trabalho, em que há contingentes populacionais vivendo cada vez mais de forma precarizada. Novas formas de aprofundar a precarização são as respostas diretas às crises do capitalismo, que constituem ciclo vicioso. Na Educação, a existência em larga medida dos contratos temporários precários de trabalho são evidências dessa situação na vida e no trabalho dos docentes, assim como o emprego de conceitos e termos oriundos das empresas privadas, como terceirização, qualidade total, bônus por metas alcançadas, clientela, competências são, também, evidências.

O trabalho, enquanto categoria de análise, perde seu caráter de atividade humana, coletiva, social e da esfera do direito e passa a ser inserido e visto como mérito individual daqueles que conseguem encontrar emprego, como aponta Del Pino (2011).

A Educação (suas políticas e seus trabalhadores) é vista, nesse cenário, como um filão a ser explorado com dividendos excelentes. Para isso, são privatizadas largas áreas, como equipamentos, instituições, currículos, formação, alimentação, etc. Com relação à Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica ganha importância nas políticas e ações governamentais exatamente no momento em que são processadas as reformas educacionais dos anos 1990 que aprofundaram a flexibilização, a intensificação e a precarização no campo da Educação, como ressalta Oliveira (2006). A racionalidade do

mercado e das empresas privadas foram importadas como forma de desresponsabilização do Estado para com as áreas sociais, como a Educação. Abandonou-se a busca pela construção de caminhos alternativos e inclusivos em favor do favorecimento à importação de mecanismos excludentes que provocam tensionamentos e fragilidades para as relações de trabalho na escola.

Na pesquisa de campo observamos que predomina nos quadros de gestão, direção e coordenação pedagógica, o vínculo permanente, de trabalhadores concursados. Como vimos, dois municípios possuem apenas trabalhadores concursados e os maiores quantitativos de trabalhadores contratados ocorrem nas funções de professores e auxiliares, sendo estes últimos justamente os que possuem maior carga horária, menores salários e pouco participam das atividades de gestão e planejamento.

Salta aos olhos a necessidade de produzir práticas pedagógicas e de trabalho construídas pelos trabalhadores da Educação, na escola, que não sejam, pois, sujeitadas ao que vem de fora ou de cima, sem possibilidades de questionamentos e reflexão. A Educação Infantil constitui-se, hoje, como campo de trabalho contraditório em que as dificuldades na formação de professores só aprofundam as disparidades. Inexiste, pois, receita para solucionar estas tensões, todavia, um bom percurso seja a busca de um trabalho crítico e reflexivo.

Um dos achados da pesquisa foi que a participação dos trabalhadores na elaboração das propostas, nas unidades e municípios pesquisados, é pouca, oscilando entre nenhuma participação e reuniões esporádicas. Verificou-se que, em todos os municípios pesquisados, as propostas pedagógicas ou eram elaboradas unicamente por técnicos das secretarias municipais de educação ou, quando oriundas dos professores, precisam ser chanceladas nas secretarias. O controle dos órgãos centrais das secretarias é marcante e se faz presente, até mesmo, nas reuniões de planejamento, que ocorrem, muitas vezes, com estudos e leituras de textos sugeridos apenas pelos técnicos das secretarias. Com relação ao planejamento, outro importante achado, é que os professores pouco planejam entre si, com professores da mesma unidade, e, em apenas um município, com os auxiliares. Em suma, os professores planejam sozinhos ou com algum integrante da equipe pedagógica ou direção. Existe aqui, portanto, um questionamento: os auxiliares podem ser considerados como professores, dada sua atuação diária com as crianças, uma vez que durante um período do dia não estariam eles exercendo a função docente? Professores e auxiliares possuem carga horária, salários e formação distintos, porém os auxiliares, por trabalharem em média 40 horas

por semana (os professores trabalham 22 horas e 30 minutos), ficam com as crianças quando os professores terminam sua carga diária de trabalho. Todavia, professores e auxiliares não planejam em conjunto e as formações continuadas não englobam os auxiliares da mesma forma que contemplam os professores, o que causa distorções na prática e na identidade da Educação Infantil. A principal delas ocorre nos momentos em que só os auxiliares ficam com as crianças porque são, justamente, nesses momentos que são desenvolvidas as ações de cuidado, como banho, arrumação das crianças e das mochilas, e de recreação (pátio e televisão/filmes) fomentando a dissociação entre Educar e Cuidar, o binômio da Educação Infantil, o que irá produzir efeitos no trabalho docente.

O Proinfância promove a ampliação das vagas em creches e pré-escola, como ficou demonstrado na pesquisa, uma vez que os quatro municípios utilizaram as unidades para ampliação do acesso e, em poucos casos, o remanejamento das crianças que eram atendidas em instituições precárias. Contudo, será esta a condição para solucionar a exclusão? A partir das condições do trabalho docente, postas como fator determinante para a qualidade na Educação, vimos que os trabalhadores estão sujeitos a condições estruturais debilitantes, como o elevado percentual de contratos de trabalho precários, a cisão entre professores e auxiliares, que provoca tensões, a pouca participação ativa na elaboração nos planejamentos em conjunto, seja com outros professores seja com os auxiliares.

Há que se pensar em formas de se concretizar a transformação dos trabalhadores da Educação, apartados das tomadas de decisão efetiva e sobrecarregados de tarefas, em trabalhadores ativos nos processos através do uso do pensamento crítico, da ação libertadora e da palavra como instrumento político. O momento histórico está sendo, não é fato determinado e imutável, é, ao contrário, um campo aberto de possibilidades. Nesse sentido, Mészáros (2006), afirma que a Educação está vinculada diretamente ao destino do trabalho, o que ficou evidenciado ao longo da dissertação ao analisarmos as realidades municipais e das unidades do programa. O impacto das ações neoliberais, que fragmentam a vida social, das décadas de 1990 e 2000 ainda se faz presente ao fragilizar o trabalho dos professores, com contratos precários temporários de trabalho e pouca participação coletiva. As unidades do Proinfância ao priorizarem a construção de espaços baseados em parâmetros e documentos do governo federal, como Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil, volumes 1 e 2 (Brasil, MEC, SEB, 2006), reafirma um compromisso com as crianças pequenas por considerar

amplas as variáveis que compõem a qualidade na Educação Infantil. Contudo, alerta Mészáros:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2006, p.27).

Pensando o acima exposto para essa dissertação, temos que a construção das unidades do programa não constitui, pois, condição única para melhoria da qualidade no atendimento das crianças pequenas, mas é, sim, condição primeira, que não pode ficar apenas nela, deve-se, dessa forma, reorientar as relações e as condições de trabalho docente. O papel da Educação é, essencialmente, transformador, provocador de rompimentos com escolhas políticas hegemônicas (Mészáros, 2006, p.59).

A responsabilidade sobre o campo teórico da Educação Infantil e sobre a formação de seus trabalhadores recai, primeiramente, sobre a Pedagogia. Todavia, essa premissa necessita ser, cotidianamente, reafirmada, uma vez que as realidades municipais evidenciam que, mesmo após duas décadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9394/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP, Brasil, CNE/CP, 2006), trabalhadores atuam ainda sem a formação em Pedagogia, reflexo da concepção de formação partida em muitas instituições e, até mesmo, nas etapas da Educação Básica e do Ensino Superior. As diretrizes foram elaboradas em um contexto mais amplo de reforma das licenciaturas voltadas ao mercado de trabalho, o que as tornou frágeis perante o sistema, dada a precocidade do campo de trabalho e do aumento das responsabilidades.

O caráter polivalente da Pedagogia e do pedagogo é explicitado nas funções de docência, gestão e produção do conhecimento. Pode-se, ainda, criticar o excesso de atribuições e responsabilidades, contudo, não podem faltar espaços coletivos e democráticos para a produção de práticas e saberes necessários ao exercício da ação docente, ausentes nas unidades do programa pesquisadas, haja vista a distância de articulação entre docentes, entre estes e os auxiliares e, por fim, a pouca participação ativa na proposta pedagógica e no planejamento. Verificou-se na pesquisa de campo que os trabalhadores docentes possuem mais ações procedimentais e burocráticas que de produção do conhecimento, o que impacta e obstaculiza uma práxis, ou seja, uma ação

reflexiva, repensada, oxigenada pelas discussões teóricas do campo. Em outras palavras, a pesquisa evidenciou que os trabalhadores docentes estão alijados do tripé básico da Pedagogia no Brasil: docência, gestão e conhecimento.

Quando analisamos o nível de instrução dos diretores das unidades, verificamos que apenas dois diretores possuem especialização, um possui Ensino Superior e outro apenas o Ensino Médio. Dois coordenadores pedagógicos possuem especialização, um, o Ensino Superior, sendo que não há este trabalhador em um dos municípios pesquisados. Os professores possuem, em sua maioria, formação em Ensino Superior, 9 possuem especialização, 8 Ensino Médio modalidade Normal e 2 possuem Ensino Médio, do total de 46 professores pesquisados. Os professores auxiliares, novamente, possuem um quadro mais crítico, uma vez que a maioria dos trabalhadores possui Ensino Médio modalidade Normal, 9 Ensino Médio, 8 Ensino Fundamental e 7 Ensino Superior. Importante frisar que nenhum trabalhador pesquisado, seja diretor/coordenador pedagógico, professor ou auxiliar, possuía ou cursava cursos de mestrado e/ou doutorado.

A identidade institucional e a identidade profissional necessitam ser consolidadas em tempos de fragilidade tanto no campo educacional da Educação Infantil, dado ao passado assistencialista, a relação com o Ensino Fundamental, precocidade como campo de trabalho na primeira etapa da Educação Básica, por exemplo, e, também, das rupturas nos campos social e econômico oriundas do sistema capitalista, em crise. A opção brasileira de Educar e Cuidar das crianças pequenas em instituições, dentro das quais ocorrem relações pedagógicas e de trabalho para o pedagogo constitui, na verdade, o exercício de um direito das crianças, cidadãs plenas de direitos desde o nascimento. Para isso, os docentes da Educação Infantil precisam atuar como sujeitos críticos, políticos, emancipadores, responsáveis pela concretude de um direito, função social e coletiva primordial nas sociedades democráticas.

Esse direito, recentemente, ganhou novos impactos e contornos com a Emenda Constitucional nº59 de 2009, que é responsável por um importante achado de pesquisa por ter sido citado pelos responsáveis nos órgãos centrais das secretarias municipais de educação como a principal causa para adesão ao Proinfância. De fato, a ECº 59/2009 impactou todo o campo da Educação Infantil, Campos (2011,.) aponta que as práticas existentes hoje na área são frutos de embates entre o projeto posto na Constituição Federal de 1988 e ações de setores sociais protagonistas da sociedade civil, mais alinhados ao mercado, consenso típico das sociedades com economia capitalista

Como sempre acontece na história das políticas sociais em economias capitalistas, as contradições entre o projeto de educação que se refletiu no texto original da Constituição (marcado principalmente pela atuação de setores mais progressistas da sociedade durante o período da transição democrática) e os projetos que passaram a ser gestados em outros setores sociais por novos protagonistas na área das políticas públicas (como organizações empresariais, profissionais de áreas mais identificadas com os interesses econômicos e diversas organizações da sociedade civil) deram corpo a propostas diversas para a organização da educação no País, que ganharam visibilidade na mídia e na opinião pública, deslocando metas e objetivos previstos na definição constitucional original. Muitas das leis e das emendas aprovadas na Constituição Federal desde os anos 1990 são fruto desse processo e dos embates e acordos ocorridos nesse percurso. (CAMPOS, 2011, p.9).

Portanto, a autora, afirma que vivemos em períodos de transição e/ou de acomodação, sempre, todavia, tumultuados e conflitantes. Um desses períodos de transição ocorre com o aumento da escolaridade obrigatória no país. Tal mudança não foi precedida de amplas discussões, tanto na esfera legal quanto na esfera social, mas, sim, pelo setor empresarial (Campos, 2011). Faz-se necessário atentar para os possíveis efeitos, dentre eles: a medida redundará em aumento do quantitativo de crianças por salas?; as crianças ingressarão nas etapas seguintes da Educação Básica sem que exista preparação prévia de escolas e sistemas para a compreensão das especificidades etárias?; os valores repassados aos sistemas serão reajustados, levando em consideração a etapa e período das crianças nas instituições?; haverá prioridade de investimentos a partir dos 4 anos de idade, pré-escolas, em detrimento da creche, o a 3 anos?; a data para o corte etário (31 de março, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) será respeitado?

As implicações acima expostas precisarão de maior tempo para serem averiguadas na prática, contudo foram entendidas nesta dissertação como fruto da inserção da Educação Infantil no campo das políticas públicas. Conforme apontado mais acima, as políticas de Educação existem inseridas em contexto conflitante entre aquilo exposto nos documento e programas e nas ações do mercado, buscando suprir ausências e limitações do Estado. A Educação Infantil em seu percurso é responsabilidade tanto da esfera nacional, que articula planos, documentos, diretrizes, quanto da esfera local, municipal, que compõe os sistemas de ensino, espaço em que se dão as práticas. Dessa forma, no âmbito municipal a Educação Infantil tem provocado repercussões nas demais etapas quando provoca que concepções, tempos, espaços, rotinas e formação sejam repensadas. As realidades municipais pesquisadas evidenciam um complexo caminho

para a Educação Infantil devido às eleições municipais do ano de 2012, que criavam incertezas nos cargos de confiança; pela dificuldade de investimento; pela distância dos centros produtores de conhecimento; pela precariedade das instalações das redes municipais. Nunes e Corsino (2013) definem assim as complexidades municipais:

O panorama municipal é hoje muito díspar, pois são desiguais as condições sociais e econômicas dos municípios brasileiros. Tal disparidade se coloca no tipo de oferta de ensino – creche, pré-escola, fundamental e médio -, no número de matrículas, na categoria administrativa dos estabelecimentos e, também, na qualidade da oferta – formação docente, equipamentos físicos e pedagógicos. Buscar a unidade do sistema diante de tal diversidade, aceitar e conviver com as diferenças, sem tornar o sistema disperso e/ou excludente, compreender e conceber o espaço educativo, com o envolvimento, a discussão e a formação dos profissionais que nele atuam, implica uma série de ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade. Aí reside o cerne do processo de transição local, o principal desafio da opção brasileira pela estrutura federativa e pela municipalização da educação básica, que tem consequências na política, pela ruptura na organização hierarquizada e centralizada. Assim, se o município tem fragilidades ou potencialidades, elas se projetam com maior ou menor intensidade na política educacional de cunho universal ou residual. (Nunes e CORSINO, 2013, p.336).

Na pesquisa de campo percebeu-se que as secretarias municipais de educação estão despreparadas para receber pesquisadores, uma vez que sujeitos do mesmo órgão de atuação fornecem informações conflitantes, assim como o programa estar localizada ora na secretaria municipal de obras ora na secretaria municipal de educação dificulta a relação e execução deste em âmbito municipal. Verificou-se, também, que os órgãos centrais não centralizam as informações relacionadas ao quantitativo de vagas disponíveis para o próximo ano, ficando essa informação e dinâmica para com as unidades de educação infantil. Os integrantes do grupo de pesquisa foram recebidos por diversos sujeitos, desde o secretário municipal de educação, por técnicos da secretaria, por diretores e coordenadores pedagógicos das unidades.

Por fim, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, na pesquisa realizada, efetivou seu objetivo, de aumentar as vagas em creches e pré-escolas públicas em quatro municípios do Estado do Rio de Janeiro. Principalmente por ser um programa de intervenção direta na realidade dos municípios, tanto esteticamente, quanto por servir de modelo a futuras construções do atendimento as crianças pequenas. O programa, ainda, contribui para a concretude da Meta 1 do Plano Nacional de Educação, que é de

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Contudo, em relação à questão central da dissertação, as condições de trabalho docente, verifica-se uma intensificação e precarização do trabalho docente nas unidades pesquisadas, devido as tensões existentes pelos vínculos empregatícios, das relações entre professores e auxiliares, pela pouca participação dos docentes nas ações de gestão e planejamento, da formação ainda claudicante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, V.C. A carreira das professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente in **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal in Gentili, P; Frigotto, G. (orgs) **A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BRANDÃO, Z. A Dialética micro/macro na Sociologia da Educação. In **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 153-165, julho/2001, acessado em novembro de 2013: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a08n113.pdf>

Brasil (1988). **Constituição 1988**. Brasília: Congresso Nacional.

Brasil (2007). **Resolução Nº6 de 24 de abril** [Disponível na internet: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf, acessado em dezembro de 2013]

Brasil (2009). **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília

Brasil (2012). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. [disponível em <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>, acessado em dezembro de 2013]

BRASIL, **Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 24 de abril de 2007**, Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA.

BRASIL, **Censo Escolar da Educação Básica 2012**, Brasília, 2013

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, MEC/SEB, Brasília, 2010.

BRASIL, **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Congresso Nacional, 2013

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. PNE Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, Diário Oficial da União.

BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº1**, de 15 de maio de 2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf, acessado em setembro de 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP número 1, de 15 de maio de 2006**, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Indicadores Sociais Municipais 2010: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**, Rio de Janeiro, 2011

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>, acessado em setembro de 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 11274 de 06 de fevereiro de 2006**, que altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)**, 2011. Disponível em [HTTP://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12317](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12317)

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 20 de agosto de 2003, Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências resolução. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf, acessado em outubro de 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 19 de abril de 1999, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf . Acessado em outubro de 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/SEB 5/2009**, estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Resolução da Câmara de Educação Básica Nº 2**, de 19 de abril de 1999.

CAMPOS, M.M. A Educação Infantil como direito in **Revista Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional Nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. P. 8 – 13. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/insumos_para_o_debate_2.2011-07-01_23-45-21.pdf, acessado em janeiro de 2014.

CAMPOS, R.F. Educação Infantil: políticas e identidade, p.217 – 228: **Revista Retratos da Escola**, volume 5, número 9, julho a dezembro de 2011, p.191-440, Brasília, 2011

CORSINO, P. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo, Editora Ática, 2010.

CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In in Gentili, P; Frigotto, G. (orgs) **A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FERREIRA, E.B; CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente in Dossiê Educação Infantil, p.357 - 370: In **Revista Retratos da Escola**, volume 5, número 9, julho a dezembro de 2011, p.191-440, Brasília, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2004.

HÖFLING, E.M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2012.

KRAMER, S. A título de conclusão: formação de professores, a necessária democratização da educação infantil. In KRAMER, S. (org) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo, Editora Ática, 2010.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In BAZÍLIO, L.C. e KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, Cortez Editora, 2008.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In BAZÍLIO, L.C. e KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, Cortez Editora, 2008.

KRAMER, S., NUNES, M.F.R., CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.37 no.1, 220p. 69-85, jan./abr.2011. Acessado em outubro 2012: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100005&script=sci_arttext

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE FILHO, A.G., NUNES, M.F.R. Direitos da Criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política In Kramer, S., NUNES, M.F.R., CARVALHO, M.C. (org) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. São Paulo, Papirus Editora, 2013.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Editorial Boitempo, 2006

MINAYO, M.C.S. (org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

NUNES, M.F.R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas in **Educação Infantil: cotidiano e políticas**; CORSINO, P. Campinas, 2009, Autores Associados, 2009.

NUNES, M.F.R., CORSINO, P., DIDONET, VITAL. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília, UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, M.F.R; CORSINO,P. Políticas Públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. In ROCHA,E.A.C; KRAMER, S (orgs). **Educação Infantil: enfoques e diálogos**. Papirus Editora, Campinas –SP, 2013

OLIVEIRA, D.A. A regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.44,p.209-227, dezembro de 2006. Acessado em outubro de 2013, disponível: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a11n44.pdf>

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. in Gentili, P; Frigotto, G. (orgs) **A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PINTO, M.F.N; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte in **Revista Brasileira de Educação**, v.17,n.51, set-dez.2012, Rio de Janeiro.

PNUD, **Atlas do Desenvolvimento Humano dos Municípios**, 2012

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Produto Interno Bruto dos municípios – 2011: Estado do Rio de Janeiro**. SEPLAG/CEPERJ/CEEP, Rio de Janeiro, dezembro de 2013.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campina-SP, Autores Associados, 2008.

Scheibe, L; Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa in **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n 130, p. 43-62, jan./abri. 2007. Acessado em outubro de 2012: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>

SILVA, A.F. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil, p.371 – 384: **Revista Retratos da Escola**, volume 5, número 9,julho a dezembro de 2011,p.191-440, Brasília, 2011

SOBREIRA, H. G; **A Formação de Professores no Brasil: de 1996 a 2006**. Rio de Janeiro, Editora UERJ, 2008.

VIEIRA, Suzane da R.. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

ŽIŽEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. São Paulo, Editorial Boitempo, 2011.