



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ANDRÉA CRISTINA CUNHA SOLIMÕES**

**IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO SOBRE A SAÚDE  
DAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**BELÉM/PA**

**2015**

ANDRÉA CRISTINA CUNHA SOLIMÕES

**IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO SOBRE A SAÚDE  
DAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Políticas Públicas Educacionais como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olgaíses Cabral Maués.

**BELÉM/PA**

**2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Solimões, Andréa Cristina Cunha, 1978-

Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das  
docentes da educação infantil / Andréa Cristina Cunha  
Solimões. - 2015.

Orientadora: Olgaíses Cabral Maués. Dissertação  
(Mestrado) - Universidade  
Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Política e educação - Belém (PA). 2.  
Professoras - Aspectos da saúde - Belém (PA). 3.  
Política de trabalho - Belém (PA). 4. Mulheres na  
educação - Belém (PA). 5. Educação de crianças. I.  
Título.

CDD 22. ed. 379.11098115

---

ANDRÉA CRISTINA CUNHA SOLIMÕES

**IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO SOBRE A SAÚDE  
DAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Políticas Públicas Educacionais como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olgaíses Cabral Maués  
Orientadora, UFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arlete Maria Monte Camargo  
Examinadora Interna, UFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos  
Examinadora Externa, UEPA

**BELÉM/PA**

**2015**

Às mulheres trabalhadoras, que no mundo enfrentam a luta diária contra a opressão, e não submetem suas escolhas à “ordem” burguesa, ao contrário, subvertem.

## AGRADECIMENTOS

À Neide Solimões, grande mulher e lutadora, mãe, amiga e companheira. Obrigada por me ensinar que nós, mulheres, temos o direito de sonhar com a verdadeira liberdade e o dever de ir em busca da realização desse sonho.

Ao meu companheiro, Mauricio Matos, parceiro de todas as horas, pelo estímulo, aprendizagem e cumplicidade. Sigamos ombro a ombro, na luta *peelo direito ao pão e também à poesia!*

Aos meus irmãos, Adriana, Marco, Neto, Mônica e Márcio. Sou imensamente grata pela partilha na criação dos meus-nossos filhos.

Aos meus filhos, Matheus e Maria Eduarda, pelo apoio, o colo e as alegrias compartilhadas. Que as nossas reflexões e ações diárias ajudem na construção de um mundo sem opressão.

À admirável Norma Matos, uma segunda mãe para os meus filhos, nosso porto-seguro.

À Maria do Carmo, tia, madrinha, docente e responsável pela escolha da minha profissão. Você é minha referência de competência profissional.

À professora Olgaíses Maués, pelas orientações e provocações. Sua rigorosidade na condução da pesquisa nos ajuda a sustentar nossos ideais de educação, e reafirma a necessidade da defesa intransigente da Universidade pública.

Às professoras Arlete Camargo, Tânia Lobato e Lívia Fraga, pelas contribuições imprescindíveis.

Ao meu caro Silvio. Obrigada por suas orientações e apoio na organização dos dados.

Às companheiras e companheiros de militância que, na luta diária, demonstram a necessidade da organização dos trabalhadores com seriedade e ética.

À Silvia Letícia, mulher, mãe, professora e militante, parceira de lutas e sonhos. Camarada, aprendi e aprendo muito com você.

Às professoras da educação infantil da Escola de Aplicação da UFPA. Tão pouco tempo de trocas e tantas experiências. “Abraços de peixe-boi”!

À Jennifer Webb, companheira de luta e profissão. Os desafios seriam maiores, não fosse a ternura presente nas velhas e novas amizades.

Aos professores Benedito Ferreira e Conceição Cabral, por seus pequenos-grandes gestos de amizade.

Aos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação da UFPA e do Gestrado/UFPA pelos momentos de estudo, e com quem tive o prazer de compartilhar lutas e conquistas.

*Quem não se movimenta, não sente as  
correntes que o prendem.*

*Rosa Luxemburgo*

## RESUMO

SOLIMÕES, Andréa Cristina Cunha. **Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olgaíses Cabral Maués. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2015.

Esta dissertação desenvolve uma análise crítica sobre as condições de trabalho na educação infantil a fim de estabelecer possíveis relações com o processo de adoecimento que vem atingindo os docentes nas últimas décadas. A análise das condições de trabalho dos docentes que atuam nessa etapa da educação básica, tomando como referência a rede municipal de ensino de Belém, capital paraense, exigiu um aprofundamento teórico sobre o tema e sua relação com as transformações no mundo do trabalho, diante da qual a escolha do método de pesquisa baseou-se no materialismo histórico e dialético, entendendo-o tanto como método, como uma concepção de mundo. A partir do estudo exploratório algumas categorias orientaram as análises, tais como: condições de trabalho, com base em Oliveira e Assunção (2010) e Hypolito (2010); precarização, a partir da compreensão de Marin (2010); intensificação, com base nas análises de Dal Rosso (2008); mal-estar, segundo Martinez (2010) e Codo (2010); adoecimento, conforme a abordagem de Assunção (2010); e subjetividade, com base nos estudos de Alves (2008, 2010, 2011) e Mancebo (2010). Gama (2014), Hey e Catani (2010), Carrasco e Petit (2012) e Yanoullas (2013), ao estabelecerem a relação entre produção/reprodução do capital e o papel da mulher neste contexto, ajudam a localizar as atividades de educação e cuidado no contexto da sociedade capitalista. Marx (1978, 1988, 2008), Engels (2012), Antunes (2000, 2001, 2005, 2009, 2011, 2013) e Harvey (2011, 2012) auxiliaram na compreensão quanto aos impactos do processo de precarização do trabalho, especialmente sobre as trabalhadoras. Enquanto espaço de reprodução do sistema capitalista, as bases em que se sustentam as políticas voltadas à criança em idade pré-escolar respondem a uma demanda que busca na educação as condições necessárias à manutenção do sistema e possuem desdobramentos nas condições objetivas e a subjetividade docente, conforme apontam Shiroma (2011), Shiroma e Schneider (2011), Shiroma e Santos (2014) e Mancebo (2010), entre outros. Revisitando de forma analítico-crítica os dados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Pará (2010), constata-se que os docentes da educação infantil vêm vivenciando um forte processo de precarização e intensificação do trabalho, comprometendo o tempo livre dessas docentes, pois são em sua maioria mulheres, que historicamente tem respondido pelas atividades de cuidado e manutenção do lar. As análises realizadas corroboram com Esteve (1999) indicando que, somadas às condições objetivas como fatores relativos à própria ação do professor, há fatores contextuais que agem indiretamente sobre o trabalho e afetam sua saúde. Os dados permitem que se infira que, diante do acúmulo de exigências que pesa sobre o docente, o absentismo surge como uma forma de resistência à tensão gerada no ambiente de trabalho, gerando um mal-estar que pode resultar em um quadro de adoecimento tanto físico quanto psíquico. O trabalho finaliza apontando como saída para a problemática o rompimento com o silêncio, e o empenhar-se em descortinar o conteúdo ideológico que há por trás da retórica do Estado, com vistas à construção de outra sociedade, pois não há saída por dentro do capitalismo. Este é impossível de humanizar-se.

Palavras-chave: Trabalho feminino. Precarização do trabalho. Saúde docente. Educação Infantil.



## ABSTRACT

SOLIMÕES, Andrea Cristina Cunha. **Impacts of work precariousness on the health of female teachers of early childhood education.** 2015. Dissertation (Master of Education). Advisor: Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Olgaíses Cabral Maués. Federal University of Pará, Institute of Educational Sciences. Belém (PA), 2015.

This paper develops a critical analysis of working conditions in early childhood education in order to establish possible relationships with illness process that has been reaching teachers in recent decades. The analysis of the working conditions of teachers working in this stage of basic education, with reference to the municipal schools of Belém, the state capital, demanded a theoretical study on the subject and its relation to the changes in the labor world. The option on the research method is based on historical and dialectical materialism, understood as much as a method, as a world vision. From the exploratory study some categories guided the analysis, such as working conditions, based on Oliveira and Assunção (2010) and Hypólito (2010); precariousness, from the understanding of Marin (2010); intensification, based on the analysis Dal Rosso (2008); malaise, according to Martinez (2010) and Codo (2010); sicken according to Assunção (2010); and subjectivity, on the basis of Alves of studies (2008, 2010, 2011) and Mancebo (2010). Gama (2014), Hey and Catani (2010), Carrasco and Petit (2012) and Yanoullas (2013), doing the connection between production/reproduction of capital and the role of women in this context, they collaborate to locate the educational activities and of care in the context of capitalist society. Marx (1978, 1988, 2008), Engels (2012), Antunes (2000, 2001, 2005, 2009, 2011, 2013) and Harvey (2011, 2012) they helped in understanding about the impacts of work precariousness process, especially on the woman working. While of capitalist reproduction space, policies aimed at age children preschool seek to meet a standards they see the in education right conditions for maintaining the system resulting in repercussions on the objective conditions and subjectivity of teachers, as Shiroma indicates (2011), Shiroma and Schneider (2011), Shiroma and Santos (2014) and Mancebo (2010), among others. Revisiting of form analytical-critical data collected by the survey "Work Teaching in Basic Education in Pará" (2010) we found the result that teachers of early childhood education have been experiencing a strong process of casualization and intensification of work, compromising the free time of workers, which are mostly women, who historically has responded by care and home maintenance activities. The analyzes corroborate with analysis of Esteve (1999) indicating that, together with the objective conditions as factors related to the teacher's own action, there contextual factors that act indirectly on labor and lead to impacts negative health of teachers. The data allow us to infer that, against accumulation of tasks that weighs on teachers, the absence from work emerges as a form of resistance to tension generated in own the workplace, generating a malaise that can result in both illness both physical as psychic. The work ends pointing as solution to the problem break with silence, revealing the ideological content that is behind the State's rhetoric seeking, towards the construction of another society because there is no way humanization within capitalism. Capitalism is impossible to humanize themselves.

.Keywords: Women's work. Precarious work. Health of teachers. Childhood Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Comparativo de porcentagem de crianças de 0 a 5 anos que frequentam a educação infantil em Belém	91
GRÁFICO 2 – Matrícula inicial em Creches e Pré-Escolas por dependência Administrativa no município de Belém em 2013	93
GRÁFICO 3 – Comparativo entre o total de servidores e total de Processos de afastamento médico por Distrito Administrativo - SEMEC/Belém	96
GRÁFICO 4 – Servidores com Afastamento do Cargo ou Função	97
GRÁFICO 5 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o sexo	102
GRÁFICO 6 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a idade e faixas etárias	104
GRÁFICO 7 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o estado civil	105
GRÁFICO 8 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o tempo de serviço	107
GRÁFICO 9 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a posição em relação ao salário	108
GRÁFICO 10 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a posição quanto a desenvolver atividade em outra área	109
GRÁFICO 11 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o número de crianças na turma	110
GRÁFICO 12 – Posição dos sujeitos docentes quanto aos aspectos relativos às condições de trabalho na unidade educacional	115
GRÁFICO 13 – Posição dos sujeitos docentes quanto aos aspectos relativos à vivência profissional	117
GRÁFICO 14 – Posição dos sujeitos docentes quanto ao grau de controle sobre seu trabalho	118
GRÁFICO 15 – Posição dos sujeitos docentes quanto aos fatores que contribuem para a melhoria do trabalho	119
GRÁFICO 16 – Posição dos sujeitos docentes quanto aos principais agentes de cobrança em relação ao trabalho	120
GRÁFICO 17 – Posição dos sujeitos docentes quanto a posicionar-se sobre alguma medida na unidade	124
GRÁFICO 18 – Posição dos sujeitos docentes quanto à atuação sindical	124
GRÁFICO 19 – Posição dos sujeitos docentes quanto à filiação partidária	125
GRÁFICO 20 – Atividades desenvolvidas pelos sujeitos docentes em seu tempo livre	127
GRÁFICO 21 – Posição dos sujeitos docentes quanto à realização de atividade física regular	128
GRÁFICO 22 – Afastamento por licença médica entre os docentes	129
GRÁFICO 23 – Motivos de afastamento por licença médica entre os docentes	130
GRÁFICO 24 – Causas de afastamento por licença médica por mais de um mês entre os docentes	131
GRÁFICO 25 – Afastamento por licença médica que levaram à readaptação funcional	132
GRÁFICO 26 – Saúde e qualidade da voz entre os docentes	132
GRÁFICO 27 – Uso de medicamento prescrito por médico entre os docentes	133
MAPA 1 – Total de Espaços Educativos (Escolas e Unidades de Educação Infantil) por Distrito Administrativo ligados à RME em Belém	94
QUADRO 1 – principais iniciativas voltadas à infância	39

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quadro comparativo – Número de Matrículas na Educação Infantil por Ano no Brasil, Região Norte e Pará – 2010 a 2013	92
TABELA 2 – Levantamento de afastamentos médicos. SEMEC GERAL/2011	95
TABELA 3 – Unidades do DAENT – Total de Afastamentos no Distrito em 2011	98
TABELA 4 – Distribuição do total de sujeitos docentes dentro do universo amostral da pesquisa	100
TABELA 5 – Comparativo do Universo amostral do Estado do Pará e Capital – Educação Básica	101
TABELA 6 – Universo amostral do Município de Belém por Rede e Etapa – Educação Infantil	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ACPP</b>	Análise Crítica da Prática Pedagógica
<b>ADUFPA</b>	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará
<b>APEOESP</b>	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo
<b>ASG</b>	Auxiliar de Serviços Gerais
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CB</b>	Ciclo Básico
<b>CH</b>	Carga Horária
<b>CID</b>	Classificação Internacional de Doenças
<b>CM</b>	Câmara Municipal
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COEPRE</b>	Coordenação de Educação Pré-Escolar
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>DABEL</b>	Distrito Administrativo de Belém
<b>DABEN</b>	Distrito Administrativo do Bengui
<b>DAENT</b>	Distrito Administrativo do Entroncamento
<b>DAGUA</b>	Distrito Administrativo do Guamá
<b>DAICO</b>	Distrito Administrativo de Icoaraci
<b>DAMOS</b>	Distrito Administrativo de Mosqueiro
<b>DAOUT</b>	Distrito Administrativo de Outeiro
<b>DASAC</b>	Distrito Administrativo da Sacramenta
<b>DNCr</b>	Departamento Nacional da Criança
<b>DORT</b>	Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho
<b>EAUFPA</b>	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
<b>EC</b>	Emenda Constitucional
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EM</b>	Escola Municipal
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EPI</b>	Ensino da Primeira Infância
<b>EUA</b>	Estados Unidos
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Valorização e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNPAPA</b>	Fundação Papa João XXIII
<b>GESTRADO</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente
<b>ICED</b>	Instituto de Ciências da Educação
<b>ID</b>	Incapacidade definitiva
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IDHM</b>	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
<b>IEEP</b>	Instituto Estadual de Educação do Pará
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<b>IPAMB</b>	Instituto de Assistência e Previdência do município de Belém
<b>LA</b>	Licença para acompanhamento
<b>LBA</b>	Legião Brasileira de Assistência
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LER</b>	Lesão por esforço repetitivo
<b>LS</b>	Licença Saúde
<b>MARE</b>	Ministério da Administração e Reforma do Estado
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>NAST</b>	Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador
<b>NIED</b>	Núcleo de Informática Educativa
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMEP</b>	Organização Mundial da Educação Pré-Escolar
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PROINFANTIL</b>	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PSOL</b>	Partido Socialismo e Liberdade
<b>PST</b>	Programa Saúde do Trabalhador
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>RD</b>	Readaptação definitiva
<b>RP</b>	Readaptação Provisória
<b>SQT</b>	<i>Síndrome de Quemarse en el Trabajo</i> (Síndrome de Queimar-se no Trabalho)
<b>RAP</b>	Relação Aluno/Professor
<b>RMB</b>	Região Metropolitana de Belém
<b>RMEB</b>	Rede Municipal de Ensino de Belém
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SEDUC</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>SEMEC</b>	Secretaria Municipal de Educação de Belém
<b>SIE</b>	Sala de Informática Educativa
<b>SINTEPP</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
<b>TDEBB</b>	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
<b>UEI</b>	Unidade de Educação Infantil
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNICEF</b>	<i>United Nations Children's Fund</i> (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
<b>UP</b>	Unidade Pedagógica
<b>USAID</b>	<i>United States Agency for International Development</i> (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E REPRODUÇÃO SOCIAL</b>	<b>35</b>
2.1	As Políticas de Educação Infantil no Brasil	35
2.2	Reprodução social e a díade cuidar e educar	44
2.3	As transformações no mundo do trabalho e as repercussões sobre o Trabalho Docente na Educação Infantil	51
<b>3</b>	<b>O PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO NA DEFINIÇÃO DE UMA AGENDA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O SÉCULO XXI</b>	<b>60</b>
3.1	Reforma do Estado Brasileiro e Políticas Públicas Educacionais	60
3.2	O papel do Banco Mundial para a construção do consenso	67
3.2.1	A educação infantil no “Novo” Plano Nacional de Educação (2014-2024)	74
3.3	Expansão da oferta, políticas de responsabilização e precarização	78
<b>4</b>	<b>CONDIÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM, TRABALHO E SAÚDE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES</b>	<b>88</b>
4.1	A educação infantil na capital paraense	88
4.1.1	Um “mapa” do perfil epidemiológico dos servidores da SEMEC em Belém	95
4.2	O Trabalho Docente na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belém	99
4.2.1	Condição Feminina – Perfil das Docentes	102
4.2.2	Condições de trabalho: relações, estrutura e vivência profissional	107
4.3	Saúde, adoecimento e ações de enfrentamento e/ou resistência	123
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES</b>	<b>135</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciei na docência no ano de 1997 e dentre minhas memórias de professora certamente haverá muitos relatos de situações vivenciadas por docentes de “primeira viagem”. As contradições entre teoria e a realidade que se apresenta concretamente quando assumimos efetivamente nossas turmas, especialmente nas escolas públicas que se encontram nos bairros mais afastados, muitas vezes nos causam dúvidas quanto à correta escolha da profissão.

Recém-formada como professora das séries iniciais em nível médio, pelo Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP), prestei concurso público para a Secretaria Municipal de Ensino de Belém (SEMEC) ainda aos dezesseis anos, sendo convocada para assumir dois anos depois, em meio a uma gravidez precoce. Diante da necessidade de garantir um emprego, a nomeação não poderia ter vindo em momento mais oportuno. Contudo, diante do grande número de professores nomeados ao longo daqueles últimos dois anos, havia poucas alternativas para lotação<sup>1</sup>.

Optei então por trabalhar em um Anexo localizado próximo à residência de meus pais pois, em virtude da chegada de meu primeiro filho, poderia contar com o apoio da família. No entanto, os primeiros anos de exercício enquanto professora, não foram fáceis. A pouca experiência somada à precariedade da estrutura física do prédio, além da falta de clareza sobre os limites que separavam a administração da Escola/ SEMEC e do Espaço/Comunidade gerava um mal-estar e impunha inúmeros desafios para os docentes que lá atuavam, e que acabavam extrapolando os limites de nossa profissão.

Inicialmente o espaço pedagógico (Anexo) funcionou em um Centro Comunitário localizado próximo a uma área de ocupação no bairro da Marambaia em Belém, em regime de convênio, onde a gerência da comunidade se sobrepunha à gestão da Escola Sede à qual o espaço pedagógico estava vinculado. Em salão com o piso de cimento, as salas de aula e refeitório eram separadas por divisórias feitas de madeira e compensado (como “grandes cavaletes”), organizando duas salas para as crianças da educação infantil (com turmas que ultrapassavam o limite de 25 crianças) e uma sala para a turma para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funcionava no turno da noite.

---

<sup>1</sup> As escolas de fácil acesso já se encontravam com seu quadro docente completo, restando apenas vagas nos espaços pedagógicos provisórios (Anexos), com salas de aula deslocadas da escola sede, porém vinculadas a esta e que, em sua maioria, ofertavam vagas para a educação infantil (período diurno) e educação de jovens e adultos (noturno).

Era perceptível que a falta de condições de infraestrutura e as pressões por parte da comunidade não favoreciam um ambiente saudável de trabalho. Não havia área de recreação e inicialmente nem mesmo água encanada. A problemática do acúmulo de lixo no entorno do prédio também era uma constante. Como se tratava de um prédio da comunidade local, a realização de eventos alheios à escola no interior do espaço era algo comum (festas, vacinação de cães e gatos, além de velórios), e raramente docentes e funcionários de limpeza iniciavam a semana sem se deparar com garrafas de cerveja, urina (de pessoas e animais) e a destruição de materiais pedagógicos.

Além das questões administrativas e estruturais do espaço, as demandas apresentadas pelas crianças (falta de estrutura familiar, má alimentação, falta de material individual, faltas frequentes por problemas de saúde, etc.), sem que se pudesse contar com apoio pedagógico ou mesmo administrativo, exigia ainda mais dos docentes. Emergia assim, a necessidade de reivindicar melhores condições de trabalho e, após diversos processos de mobilização da comunidade escolar (abaixo-assinados, reunião com a Direção da Escola e com representantes da Secretaria de Educação do Município), foi possível encerrar o convênio estabelecido entre a SEMEC e o representante do Centro Comunitário onde funcionava o Anexo, sendo outro espaço providenciado para atender as crianças da educação infantil e alunos da EJA, com uma melhor estrutura física, se comparada com o prédio antigo, porém ainda totalmente inadequado para as crianças. O espaço pedagógico passou a funcionar em um prédio alugado, ainda deslocado da Escola Sede, sendo que algumas adaptações foram feitas com o intuito de tentar garantir minimamente a segurança dos pequenos.

Quanto ao espaço destinado à organização do trabalho pedagógico, em ambos os espaços os planejamentos eram feitos geralmente nas salas de aula das crianças, pois não havia sala de professores. Os poucos momentos nos quais não se estava com as crianças (nas aulas de educação física e arte, por exemplo) eram destinados aos relatórios e correção de atividades. Como o tempo era insuficiente, tornou-se algo comum entre os professores levarem para casa tarefas para organizar, corrigir e/ou reproduzir, e o tempo do trabalho passava a invadir o tempo privado, quando os desafios vão se multiplicando. Ser docente, mãe (com filhos pequenos para criar e sustentar), estudante e militante, requer uma organização no tempo de trabalho que nem o tempo ou mesmo o espaço de trabalho nos dá.

No ano de 2005, passei a assumir a turma de Jardim I com uma criança que possuía hidrocefalia e limitações em sua locomoção. Mesmo deslocando-se com cadeira de rodas, o mobiliário disponível na escola não era adequado, e improvisações eram inevitáveis (“transformar” cadeiras em mesas, fazer uso de fitas adesivas para permitir a sustentação de



papéis, reorganizar móveis a cada atividade que demandava movimento, etc.). As “adequações” eram comuns, porém de certa forma foram intensificadas a partir do processo de inclusão, diante da limitação no espaço físico e do grande número de alunos em sala. No que pese a organização das turmas de crianças de educação infantil pautar-se nas normas previstas em dispositivos legais que recomendam turmas de até 20 crianças de 3 a 4 anos para um professor<sup>2</sup> - o que já é um número alto – normalmente as turmas ultrapassavam o total de 25 crianças.

Sem contar com estagiários ou bolsistas, e em um espaço com inúmeras barreiras físicas, exigia muito de mim mesma para responder e superar as limitações enquanto docente. E o corpo começa a sinalizar que algo não está bem.

As fortes dores de cabeça e crises de coluna me afastavam do trabalho por dias, e depois, por semanas. Os frequentes afastamentos médicos deixavam-me angustiada, pois não há professores substitutos para assumir turmas em situações como essas, obrigando-me a suspender minhas aulas. A pressão dos pais, e muitas vezes da própria coordenação, me levou a ignorar minha condição e negligenciar a situação de adoecimento, protelando os tratamentos médicos e adiando consultas.

A situação de adoecimento foi se agravando e as licenças médicas recorrentes culminaram com três readaptações funcionais sucessivas<sup>3</sup>. O absenteísmo e a limitação física

---

<sup>2</sup> Tendo como referência a Relação Aluno por Professor (RAP) e o número de alunos por sala, na Rede Municipal de Ensino em Belém (RMEB) a lotação dos professores de Educação Infantil é feita a partir das orientações constantes na Resolução N°15 de 07 de agosto de 2003 do Conselho Municipal de Educação de Belém (CME), da seguinte forma: “Art. 15 A organização dos grupos de crianças, decorrerá da especificidade do Projeto Pedagógico que observará, preferencialmente, a faixa etária, os critérios relativos aos direitos da criança e às fases de seu desenvolvimento, recomendada a seguinte relação: I. Crianças de 0 a 1 ano: até 7 para um professor(a); II. Crianças de 1 a 2 anos: até 12 para um professor(a); III. Crianças de 2 a 3 anos: até 15 para um professor(a); IV. Crianças de 3 a 5 anos: até 20 para um professor(a); V. Crianças de 5 a 6 anos: até 25 para um professor(a)” – grifos nossos. Vale destacar que a Lei 9.394/96 – LDB é omissa em relação ao tema no seu Art.25, deixando para os sistemas de ensino estabelecerem parâmetros próprios, no que pese a apresentação de ao menos dois projetos de Lei (PROJETO DE LEI DO SENADO N° 277, DE 2007 e o SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI N° 597 DE 2007 (AP. 720/07) da COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA/ Deputado IVAN VALENTE) que propõe alterações na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) e acrescenta o parágrafo único ao Art.25 com a seguinte redação: “Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo, observado as dimensões do espaço físico e que o número de alunos por professor, não ultrapasse: I – cinco crianças de até um ano, por adulto, na creche; II - oito crianças de um a dois anos, por adulto, na creche; III – treze crianças de dois a três anos, por adulto, na creche; IV – quinze crianças de três a quatro anos, por adulto, na creche ou pré-escola; V – vinte alunos de quatro a cinco anos, por professor, na pré-escola; (...)”.

<sup>3</sup> A partir da avaliação médico-pericial no Instituto de Previdência e Assistência de Belém (IPAMB) encaminhou-se minha Readaptação Funcional (em outubro de 2006 por cinco meses e estendida em 2007 por mais três meses; em novembro de 2009 por três meses), com restrições às atividades laborativas que implicassem dorso-flexão e levantamento e transporte de cargas, diante de Laudo

que me impediam de desenvolver meu trabalho como docente me levaram a outro tipo de sofrimento: a depressão. Sentia-me obrigada a comparecer à escola, mas em diversos momentos já não desejava estar ali, o que me levava a questionar a viabilidade em permanecer atuando na educação infantil diante dos inúmeros afastamentos médicos e da readaptação funcional, gerando um *mal-estar* permanente que sinalizava um fenômeno coletivo a partir de outros casos de afastamento médico relatados por colegas de trabalho, com similaridade nas condições às quais também estavam submetidas, principalmente nos Anexos.

Os encontros nos momentos de formação continuada promovidos pela SEMEC, em clínicas de reabilitação e salas de espera de consultórios médicos, envolviam um misto de culpa, angústia e indignação. Culpa por não conseguir alcançar as demandas de trabalho ou mesmo pessoais, angústia por não compreender (nem aceitar) minha condição de adoecimento, e indignação por conta da realidade que se apresentava a cada relato de colegas de trabalho.

Diante das condições de trabalho impostas, impunha-se também a necessidade de organizar espaços de resistência e de luta para transformá-la. A participação em Assembleias de base de nossa entidade sindical permitiu incluirmos pautas específicas para a educação infantil, nível de ensino tão propagandeado nos discursos governamentais, mas que atravessava (e ainda atravessa) inúmeros problemas, especialmente quando nos reportamos ao seu financiamento.

Contraditoriamente, concomitantemente ao processo de adoecimento, fui me envolvendo com a luta sindical, o que também me levou à organização política. Militando no Partido dos Trabalhadores (PT) especialmente a partir de 1999, foi necessário questionar algumas políticas implementadas pelo governo de Frente Popular<sup>4</sup> enquanto sindicalista, pois a realidade concreta necessitava de medidas urgentes, caso contrário, estaríamos fadados à estagnação ou mesmo ao retrocesso no campo da educação infantil<sup>5</sup>.

---

atestando CID 54.4 (Classificação Internacional de Doenças – CID, Capítulo XIII - Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo). No período em que estive readaptada, foi possível permanecer desenvolvendo atividades de acompanhamento pedagógico, no que pese a constante pressão em assumir atividades administrativas em virtude da carência de servidores.

<sup>4</sup> Luz (2008), ao analisar as políticas de valorização dos profissionais da educação no período de 1997 a 2004, opta por utilizar o termo para denominar o governo que administrou o município de Belém naquele período. Diante da característica de esquerda, com um programa democrático e popular e analisando seu papel na conciliação de classes dentro do sistema, o termo utilizado baseia-se nas análises de Moreno (2003).

<sup>5</sup> Aprovação do Fundo de Valorização e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), ao priorizar o ensino fundamental, acabou levando a impactos na educação infantil. A garantia do atendimento em creches e pré-escolas com qualidade, no que pese estarem presentes nos discursos do governo municipal, estava comprometida pela falta de recursos e a ampliação do número de anexos vinculados a escolas municipais parecia ser a saída mais “viável” naquele momento. No entanto, ao não

Assim, enquanto Diretora no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), Subsede Belém, assumindo o cargo de tesoureira na gestão, passei a atuar ativamente nos processos de mobilização, especialmente junto aos docentes da educação infantil e funcionários de escola. Em reuniões nas Unidades de Educação Infantil (UEI), nas Escolas e nos Anexos, o encontro com profissionais readaptados e o relato sobre afastamentos médicos era cada vez maior, e o que se observava nas visitas aos espaços e nos momentos de escuta que se davam entre o horário do sono das crianças nas UEI, ou nos intervalos entre os turnos<sup>6</sup> nas Escolas e Anexos é que havia algo para além das condições de infraestrutura.

Algumas “certezas” foram sendo desconstruídas, e as queixas da maioria dos docentes também eram comuns àquelas apresentadas pelos docentes no “novo” Anexo: ausência de espaços e momentos coletivos para planejamento, desvalorização profissional, acúmulo de tarefas impostas aos professores, bem como a grande quantidade de crianças nas salas (que variava de 25 a 30 por professor, no caso das escolas e Anexos, em turmas com crianças de 4, 5 e seis anos).

O apelo por reconhecimento e valorização, e a busca por formação continuada encontravam eco em cada espaço visitado, bem como a necessidade de garantir as condições mínimas para a organização de planos de trabalho. Sem espaços para momentos coletivos, ou mesmo individuais, o planejamento ocorria entre uma tarefa e outra, ou na casa das professoras, que também se preocupavam em garantir um curso de nível superior, em virtude das exigências legais de formação e cursos de pós-graduação para que pudessem avançar na Carreira Docente.

Inúmeros foram os processos de luta no sentido de garantir as mínimas condições de trabalho nos Anexos e UEI e, embora poucas melhorias tenham sido feitas em termos de infraestrutura, em 2001 obtivemos um avanço importante com o processo de mobilização nas Unidades de Educação Infantil, levando as monitoras de creche a ocuparem a Câmara Municipal de Belém (CMB) e pressionarem os parlamentares a aprovarem seu enquadramento na carreira do magistério.

Passei a me envolver cada vez mais com a militância sindical, o que me levou também à organização política. Foi necessário um grande esforço para combinar o tempo de trabalho, estudo, militância e dedicação familiar, mesmo diante do cansaço físico e mental que inúmeras

---

se inverter a lógica de financiamento e estabelecer prioridades, os anexos, que funcionavam em espaços improvisados (cedidos ou alugados) como algo emergencial/provisório, seguiu como uma política permanente e tem sido ampliada nos governos subsequentes.

<sup>6</sup> Diferentemente do Ensino Fundamental, não conseguíamos reunir tranquilamente com os professores da Educação Infantil durante o recreio, pois as crianças pequenas acabam demandando a presença constante de um adulto.

vezes que fazia pensar em desistir de tudo. O adoecimento e os problemas que vivenciávamos na(s) unidade(s) somados à maternidade e à separação conjugal, me levaram, por vezes, a pensar em desistir da profissão, mas buscava canalizar minhas angústias para as ações sindicais e partidárias, como forma de tentar encontrar respostas e saídas, especialmente a partir do ano de 2001.

Conciliar trabalho e formação exige disponibilidade de tempo, e sei bem o quanto nos exige de dedicação e empenho. Mesmo com liberação parcial para participar de curso de pós-graduação<sup>7</sup>, não foi fácil seguir com o curso de Especialização diante de tantas tarefas, especialmente em um momento pessoal e profissional delicado.

Os afastamentos médicos, juntamente com os embates políticos com a coordenação e as dificuldades em seguir na docência no antigo anexo, agora Unidade Pedagógica (UP), me levaram a desistir de parte de minha carga horária como professora e a solicitar transferência para atuar como auxiliar de biblioteca. As divergências com a Coordenação da Unidade contribuíram significativamente para a tomada dessa decisão, especialmente a partir da supressão dos curtos momentos de planejamento do qual dispúnhamos, mesmo em acordo com os pais, além dos enfrentamentos por conta da militância e da postura que assumida em relação aos funcionários que discordassem de suas ações.

Concomitantemente, em 2008, fui convocada a assumir o cargo de Técnica em Educação (SEDUC), a partir de concurso público realizado em 2007, e iniciei minhas atividades como Coordenadora Pedagógica em uma Escola Estadual de médio porte no centro de Belém, atuando também, a partir daí, como auxiliar de biblioteca em uma Escola pequena (atendia cerca de 350 alunos), localizada no centro da cidade, com boa estrutura física e equipe pedagógica completa. Fiz curso de capacitação para atuar na Sala de Leitura, contribuindo para a organização do acervo e atendendo alunos e professores, mas em pouco tempo requeri meu retorno à sala de aula, pois o exercício da docência me fazia grande falta, sendo lotada então como professora em uma turma do Ciclo Básico (CB-I<sup>8</sup>), mas não me adaptei.

A depressão se aprofundou e o tratamento psiquiátrico foi inevitável. Nova readaptação funcional e uma “enxurrada” de remédios. Solicitei licenças-prêmio acumuladas para cuidar da saúde: terapias, tratamento alopático e acompanhamento psicológico passaram a fazer parte da

---

<sup>7</sup> Em 2007 ingressei no curso de Especialização em Docência no Ensino Superior ofertado pelo Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPa). O curso de Pós-Graduação *lato sensu* tinha a duração de um ano e as aulas exigiam disponibilidade de tempo para acompanhar as aulas, que eram presenciais.

<sup>8</sup> Atendia pouco mais de 30 crianças na faixa etária de 7-8 anos, e algumas em distorção idade-série. O trabalho pedagógico era muito diferente da educação infantil.

minha rotina, além das tarefas de mãe e militante, e me ajudavam a me manter firme no tratamento.

Buscando alternativas, durante o período de licença-prêmio, coloquei-me à disposição para fazer um curso de Informática Educativa no Núcleo de Informática Educativa da SEMEC (NIED/ SEMEC) e passei a atuar como professora de informática educativa<sup>9</sup>. Sentia-me mais valorizada pelo meu trabalho e com maior liberdade para desenvolvê-lo. Ainda assim, o desejo de voltar a ministrar aulas para os pequenos era constante, mas não vislumbrava nenhuma possibilidade de retorno à educação infantil, talvez em virtude de todo sofrimento vivenciado.

Contudo, uma nova etapa se abre, a partir de 2010, com a realização de Concurso Público para professor efetivo para a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), com vagas específicas para a Educação Infantil e em regime de Dedicção Exclusiva. Senti-me desafiada e, ao mesmo tempo, temerosa ao tomar a decisão de disputar uma vaga, pois o uso de medicação prejudicava meus estudos e, caso a aprovação se concretizasse, seria necessário pedir exoneração na SEMEC e SEDUC, encerrando-se meu vínculo e correndo o risco de nova readaptação. Veio a aprovação, e a nova experiência permitiu-me um outro olhar sobre o trabalho docente na educação infantil.

Além da disparidade quanto às condições de trabalho no que se refere ao espaço físico e número de alunos por professor – número máximo de 15 crianças por professor(a) – os docentes da Escola de Aplicação contam com apoio permanente de um(a) bolsista do curso de Pedagogia, embora haja algumas situações específicas. A jornada de trabalho na escola encontra-se organizada de modo que se tenha minimamente as condições adequadas para momentos de estudo e planejamento na própria escola, constituindo-se como algo fundamental no trabalho dos docentes.

Assim, no que pese a dificuldade em participar de reuniões durante os intervalos do recreio, busquei esforçar-me para acompanhar as atividades sindicais, levando-me a compor a diretoria da Associação dos Docentes da UFPA – Seção Sindical do ANDES – SN (ADUFPA-S. Sind.). Além disso, a organização da jornada de trabalho possibilitou-me estudar em meu tempo “livre”, contribuindo para aprovação no curso de Mestrado em Educação no ano de 2013.

---

<sup>9</sup> A experiência como professora da Sala de Informática Educativa (SIE) permitiu-me o desenvolvimento de projetos com turmas do CB I (1º ao 3º Ano) e CB II (4º e 5º Ano) e a atuar em parceria com os demais professores, a carga horária para planejamento era garantida e o acesso à tecnologia me permitia aprofundar meus estudos com tranquilidade na própria escola, ao mesmo tempo e me sentia livre para desenvolver meu trabalho sem o “controle” por resultados.

Em uma perspectiva marxista, o tempo *livre* é aqui compreendido como o tempo de “não-trabalho”, voltado ao próprio processo de trabalho e que nos exige fazer escolhas quanto à administração deste tempo, o qual é socialmente determinado:

Durante uma parte do dia, a força de trabalho tem de repousar, dormir; durante uma outra parte, a pessoa tem outras necessidades físicas a fazer, alimentar-se, lavar-se, vestir-se etc. para além desta barreira puramente física, o prolongamento da jornada de trabalho choca com barreiras morais. O operário precisa de tempo para satisfação das necessidades espirituais e sociais, cujo âmbito e número são determinados pelo estado geral da civilização. A jornada de trabalho move-se, portanto, dentro de barreiras físicas e sociais. (ANTUNES, 2013b, p. 13)

Não foi fácil seguir dedicando-me aos estudos na pós-graduação paralelamente ao desenvolvimento adequado da docência na educação infantil, devido à demora no despacho positivo à liberação integral para a realização do curso de Mestrado em Educação – no que pese ser da mesma Instituição – em virtude de não contarmos nem com um banco de professor equivalente ou mesmo de professores que pudessem assumir as turmas em situações como essas.

No decorrer do curso de Mestrado, além dos estudos realizados para o cumprimento de créditos nas disciplinas, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGA), coordenado pela professora Olgaíses Maués, abriu espaço para algumas aproximações no que se refere ao trabalho docente no Estado do Pará. Enquanto integrante desse grupo de pesquisa, passei a conhecer os resultados do *survey*<sup>10</sup> de uma pesquisa nacional realizada em 2009-2010<sup>11</sup>, denominada "Trabalho docente na educação básica no Brasil" cujo objetivo era “analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, [...] com a finalidade de subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil”. Procurei então conhecer melhor os resultados concernentes ao Estado do Pará, chamando-me a atenção, dentre outros, aqueles referentes às condições de trabalho e a questão da saúde dos docentes, que também geraram análises

---

<sup>10</sup> “A coleta de dados de um *survey* pode ser realizada via entrevistas pessoais (face a face), por telefone, por correio ou mesmo pela internet. Tais meios podem exigir ou não a presença do entrevistador. Porém, qualquer que seja o meio utilizado, o questionário é o instrumento essencial para se chegar ao fim desejado”. Vale destacar que “o caráter amostral do Survey é o que o distingue de um Censo e, por outro lado, é o que o torna um método de pesquisa mais acessível que o segundo, principalmente no que tange aos custos monetários e ao tempo despendido”. (DUARTE, 2010b)

<sup>11</sup> Em 2009 a pesquisa foi realizada nos estados do Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo. Em 2012 e 2013 incluiu-se Pernambuco. A pesquisa é coordenada pelas professoras Dalila Andrade Oliveira e Livia Maria Fraga Vieira (ambas do GESTRADO/UFGA). Os dados da pesquisa encontram-se disponíveis no site: <http://trabalhodocente.net.br/>.

específicas, resultando em artigos que se encontram disponíveis na obra “O Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em questão”, organizada por Maués *et al* (2012).

Os resultados apresentados pela referida pesquisa e a minha experiência profissional são elementos inquietantes. No entanto, exigem um aprofundamento da questão referente ao trabalho docente, indicando a necessidade de se verificar os impactos das políticas voltadas ao docente na educação básica, o que faz com que a relevância desse trabalho ultrapasse as inquietações pessoais. Severino (2007) destaca que o caráter pessoal da pesquisa, que confere um sentido político em virtude da dimensão social que compõe o trabalho do pesquisador, não pode partir de uma análise apartada de um todo social e político. Afirma o autor que:

[...] a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados pelo próprio pesquisador, em vista do universo que o envolve. A escolha de um tema de pesquisa, bem como sua realização, necessariamente é um ato político. (SEVERINO, 2007, p.214-215).

Assim, a atuação na EAUFPA e a realização do Mestrado em Educação, na Linha de Políticas Educacionais abriram novas oportunidades junto à Instituição e também me levaram a novas indagações. Após um ano desenvolvendo meus estudos no Mestrado, iniciei na docência no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil<sup>12</sup>, orientando trabalhos na disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP). No que pese o grande empenho dos professores-cursistas, vivenciamos as dificuldades por eles apresentadas no que se refere ao tempo destinado à produção acadêmica, que dificultam suas elaborações no sentido de dar conta das tarefas do curso.

Os relatos sobre as precárias condições no processo formativo, nos espaços educativos, surgiam de forma sutil quando da socialização das tarefas, não apenas por conta da falta de tempo destinada ao planejamento, mas também diante da demanda que a faixa etária apresenta, além da ausência de equipe de apoio que distribua tarefas com o docente. O que se observa é que há um enorme esforço dessas professoras (pois são em quase sua totalidade mulheres) e, em certa medida, uma frustração, ao não conseguirem dar conta de todas as atividades do curso.

---

<sup>12</sup> O curso de pós-graduação *lato sensu*, Especialização em Docência na Educação Infantil, foi ofertado pelo Instituto de Ciências da Educação da UFPA em parceria com o Ministério da Educação (MEC), tendo como objetivo formar professores, coordenadores e diretores de creches e pré-escolas da rede pública de ensino, atendendo às demandas de formação presentes no Plano de Ações Articuladas (PAR). Entre os requisitos mínimos para seleção havia o de estar atuando há pelo menos três anos na educação infantil.

Tais elementos podem indicar um processo de intensificação do trabalho docente nos espaços onde atuam.

Nesse contexto, a pesquisa a ser realizada tem como problema central a busca de elementos que respondam a seguinte indagação: Existe relação entre as condições de trabalho dos docentes que atuam na educação infantil e o processo de adoecimento que vem atingindo os docentes nas duas últimas décadas?

Para Oliveira e Assunção (2010, p. 2), a análise das condições de trabalho deve pautar-se em dois “polos: condições de emprego e condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado” (implicações no ambiente físico e organizacional do trabalho). Nessa perspectiva, a pesquisa procura buscar respostas às seguintes indagações: a) *Há elementos que indiquem uma precarização do trabalho docente na educação infantil na Rede Municipal de Ensino em Belém?* b) *Quais os impactos das políticas educacionais no trabalho desenvolvido pelos docentes nesta etapa de ensino?* c) *Quanto à organização do trabalho pedagógico e às condições para sua realização, esses docentes observam repercussões negativas sobre sua saúde?* d) *É possível verificar ações de enfrentamento e resistência desses profissionais no sentido de garantir melhores condições no desenvolvimento de sua atividade laboral e valorização profissional?*

A partir das questões destacadas, nos propusemos, nessa investigação, analisar as condições de trabalho dos docentes da educação infantil na rede pública de ensino do município de Belém, buscando identificar possíveis relações com o processo de adoecimento dos docentes que atuam nessa etapa da educação básica. **Objetivos Específicos:** 1. Identificar em que medida a precarização do trabalho pode estar atingindo os docentes da educação infantil; 2. Analisar as políticas educacionais voltadas ao trabalho docente; 3. Analisar concepção de trabalho docente na educação infantil presente nos dispositivos legais; 4. Identificar e analisar as políticas preventivas e/ou ações de enfrentamento ou resistência dos docentes no sentido de garantir as condições adequadas à atividade laboral na educação infantil.

## **Referencial Teórico-Metodológico**

Não estando o trabalho docente dissociado da definição das políticas para o conjunto da sociedade e conseqüentemente das relações de poder e das práticas constituídas ao longo da história, os fenômenos particulares apresentados compõem instâncias de um todo político e social e devem ser analisados dialeticamente. O ponto de partida, o trabalho docente na



educação infantil, portando, é tomado como um indicador de processo (processos) que, por meio da abstração deve ser desvelado.

Neste sentido, para orientar as análises no processo de investigação deve-se partir da base material de produção da sociedade na qual se insere o objeto, considerando o caráter histórico do fenômeno e a totalidade de suas manifestações. Como afirma Marx:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (2008, p.47)

Diante do imediatismo e das evidências que se apresentam no cotidiano, a realidade concreta não é claramente compreendida, o movimento teórico necessário à compreensão das coisas na realidade, da *coisa em si*, exige uma *práxis* diferente da *práxis* utilitária, unilateral e fragmentária dos indivíduos, pois esta está “baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (KOSIK, 1976, p.14), penetrando na consciência dos indivíduos e constituindo-se em um *mundo da pseudoconcreticidade*.

É importante destacar que há uma “conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um dado momento”, a qual leva a atitudes e representações que “se referem mais ou menos diretamente a ‘posição de classe’ em conflito uma com as outras” (PÊCHEUX, 2011, p.72). O processo de alienação, portanto, resulta da divisão social do trabalho e se expressa na subordinação do trabalhador ao produto do trabalho, como algo que lhe é estranho e um ato de reprodução do capital. “A energia física e espiritual *própria* do operário, a sua vida pessoal [...] como atividade virada contra ele próprio, independente dele, não lhe pertencendo”. (NETTO, 2012, p.99)

As contradições sociais refratam na subjetividade de cada trabalhador, daí também surgem as forças para sua superação. A alienação total elimina qualquer força de resistência e de contestação; desconsiderar a alienação como condição objetiva da produção de valor implica manter o estado de coisas atual e satisfazer-se na vida mesquinha que o capital nos reserva. (LIMA, 2010, p.6)

Para Martins (2006, p.16), a impossibilidade da neutralidade na construção do conhecimento e perspectiva de superação da superficialidade apontam para a necessidade de “não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, [...] uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada”. Assim, a concepção teórico-metodológica a ser utilizada está baseada no

materialismo histórico e dialético, entendendo-se esta como uma concepção de mundo e também como um método.

Para tanto, faz-se necessário ir para além da identificação do(s) processo(s). Elevar-se do abstrato (expressão fática) ao concreto (processo/processos), por meio de um movimento teórico que busque a compreensão da realidade como síntese de muitas determinações. A concepção marxista orienta a pesquisa nesta perspectiva. Como teoria social, buscando captar o “movimento real do objeto”, levando o sujeito a reproduzir “em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa, [...] indo para além da aparência fenomênica, imediata e empírica do fato” (NETTO, 2015, p.5). Nas palavras de Marx, “ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”. (MARX, 1996, p.135).

Enquanto método da teoria social marxista, o materialismo histórico e dialético orienta o movimento do pensamento, o olhar do pesquisador, com o objetivo de desvelar a *essência* do fenômeno partindo-se de sua expressão fática. Ainda em Netto (2015, p.5), para se alcançar tal essência, é preciso capturar “sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese”, exigindo do pesquisador um papel extremamente ativo. Para tanto, faz-se necessário não apenas a mobilização de um conjunto de conhecimentos, mas a necessidade da apreensão do fenômeno enquanto processo.

Trabalhos recentes desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, dentre os quais podemos destacar a Tese de Doutorado de Reis (2014) buscam analisar as causas do adoecimento dos docentes na Rede Municipal de Ensino em Belém, com foco nos docentes que atuam no ensino fundamental. Em seus achados, a pesquisadora destaca que as condições de trabalho indicam um processo de intensificação e precarização do trabalho docente na Rede, bem como um alto nível de exigência por conta dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicando a existência de um *mal-estar* docente.

Elaborações como as de Mendonça, Souza e Ferreira (2009) afirmam que há uma variedade de elementos que contribuem para o desenvolvimento de problemas relacionados à saúde ocupacional entre os docentes da educação básica em Belém do Pará, o que tem levado professores a um quadro de sofrimento físico ou mesmo ao estresse e depressão. Entre esses elementos, podemos destacar a extensa jornada de trabalho – em virtude da baixa remuneração – e a desvalorização profissional, além da própria falta de estrutura física e de mobiliário nas escolas e UEI.

Quando nos reportamos à educação infantil e séries iniciais, observa-se uma incidência significativa de docentes em processo de adoecimento, em um “nível de ensino que necessita

de um profissional bem preparado física e psicologicamente para lidar com crianças em processo de desenvolvimento bio-psico-motor”, como nos aponta Reis (2009, p. 155).

A demanda que se apresenta aos docentes da educação infantil, por exemplo, extrapola a necessidade de conhecimentos específicos sobre determinada disciplina e domínio da didática, a díade cuidar e educar exige conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, domínio nas atividades de cuidado, atenção permanente, grande disposição física e aproximação com as famílias, o que vai muito além da formação acadêmica. Há, portanto, além das condições físicas dos espaços educativos, elementos “invisíveis” que interferem no trabalho do professor e podem ter seus desdobramentos sobre a saúde destes profissionais.

Segundo dados do Relatório sobre o *Perfil Epidemiológico dos Servidores da Secretaria Municipal de Belém/SEMEC* do Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador (NAST/2011), dentre os quase 4 mil servidores da Secretaria em 2011, o número de afastamentos médicos solicitados para tratamento de saúde naquele ano ultrapassou os 20% deste total. Os Professores Pedagógicos (que atuam na educação infantil e séries iniciais) e Auxiliares de Serviços Gerais estão entre as categorias mais acometidas pelos problemas de saúde, seguidos pelos Professores Licenciados. Entre as patologias com maior incidência destacam-se as Doenças do Sistema Osteomuscular e os Transtornos Mentais/Depressão (Relatório NAST/2011).

Embora haja um percentual significativo de docentes nesta situação na rede municipal de ensino de Belém, não podemos afirmar que tais problemas resultem especificamente das condições de trabalho, à medida que o conceito de saúde também é complexo e depende muito do olhar que se tem sobre o trabalho docente (MEDEIROS; REIS, 2012), sendo assim, não podemos partir da premissa de que o professor da educação infantil vem sofrendo um processo de adoecimento. Contudo, há indícios de que os professores pertencentes à rede municipal vivenciam um processo de precarização e intensificação resultantes de suas condições de trabalho, o que pode levar ao adoecimento. (VASCONCELOS DE BARROS, 2013).

Dados de pesquisas desenvolvidas em cidades de outras regiões do país, como em Belo Horizonte, onde Gasparini *et al* (2005) coletaram dados sobre os afastamentos do trabalho na Secretaria Municipal de Educação por problemas de saúde destacam que 84% dos afastamentos referem-se à categoria de professores. Ao estabelecerem conexões com outras pesquisas desenvolvidas por Zaragoza (1999), Pitthers e Fogart (1995), Siqueira e Ferreira (2003), Oliveira (2001) e Codo (1999), entre outros, as autoras chamam atenção às possibilidades de análise a partir da “elaboração de hipóteses de pesquisa que visem identificar associações do adoecimento com as características das escolas e as condições de trabalho vividas em suas

dependências” (GASPARINI *et al*, 2005, p.193), à luz da literatura e diante da convergência de resultados das pesquisas independente da região na qual a mesma foi desenvolvida.

Assim, para nortear o processo de pesquisa, levantamento e análise – além da organização do roteiro para a realização das entrevistas - alguns conceitos serão necessários para orientar a análise dos dados primários e secundários, os quais necessitam de uma definição enquanto categorias e surgiram no decorrer da problematização, bem como se revelaram pertinentes durante pesquisa exploratória, dentre as quais destacamos: trabalho docente, educação infantil, condições de trabalho, precarização, intensificação, mal-estar docente, adoecimento e subjetividade docente.

### **Categorias de análise**

Oliveira (2010) afirma que o “trabalho docente [...] compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação”, destacando que a ampliação das atividades dos professores tem levado a uma redefinição de suas funções e conseqüentemente a uma alteração no caráter de sua atuação.

A utilização da categoria **Trabalho Docente** justifica-se pela amplitude que carrega o conceito, pois envolve diferentes sujeitos docentes, como professores, educadores, estagiários, auxiliares, etc. Considera também a diversidade e a complexificação que constitui atualmente o trabalho docente, especialmente na educação infantil, onde há diferentes formas de atendimento (parcial e integral) e de espaços onde vem sendo ofertada (Escolas, creches e espaços conveniados).

Certamente a amplitude na noção que se tem de **Educação Infantil**, deve-se à diversidade no atendimento e à sua trajetória histórica no campo da assistência e da educação<sup>13</sup>. Em um sentido mais amplo, é entendida como um atendimento a bebês e crianças que envolve cuidado e educação, e que pode ocorrer inclusive na família ou comunidade, antes dos pequenos ingressarem no ensino fundamental.

A educação infantil pode ser então assimilada às formas de socialização e de escolarização precoce que precedem a escola fundamental e que atualmente

---

<sup>13</sup> No Brasil, o atendimento à educação infantil encontra-se dividido em creches e pré-escolas, que se diferenciam, de acordo com a legislação atual, pela faixa etária das crianças: creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a cinco anos). Vale destacar que desde 2006 o ensino fundamental passou de 8 para 9 anos, incluindo as crianças de seis anos de idade e, “em 2009, com as mudanças na Constituição Federal, a obrigatoriedade escolar foi alargada no Brasil para 14 anos de duração, tendo sido estendida às crianças a partir de quatro anos de idade e aos jovens até 17 anos”. (VIEIRA, L., 2010, p. 1)

são demandadas por um número cada vez maior de famílias, de todas as classes e estratos sociais, fazendo com que a presença de crianças pequenas fora da família, em espaços coletivos de cuidado-e-educação, seja um fenômeno sociológico de dimensões crescentes nas sociedades contemporâneas. (VIEIRA, L. 2010, p.1)

A compreensão sobre infância tem seus desdobramentos nas políticas educacionais implementadas no país, que recaem sobre o atendimento à educação infantil e implicam nas condições de trabalho de seus profissionais, sendo esta mais uma categoria que orienta esta investigação. Nessa perspectiva, conhecer o perfil do docente que atua na educação infantil e as condições de trabalho desses profissionais nos possibilita uma melhor compreensão sobre os efeitos dessas condições sobre os próprios trabalhadores que atuam nessa etapa de ensino e seus desdobramentos sobre a vida desses sujeitos.

Compreende-se, portanto, por **Condições de Trabalho**, “o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização” segundo Oliveira e Assunção (2010, p.1), porém não se restringem a tais elementos, mas ampliam-se para o próprio processo de trabalho, formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, o que depende também da própria natureza do trabalho realizado.

Nos escritos de Marx, observa-se que o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores. Suas análises sobre as leis inglesas do século XIX demonstram que a melhoria nas condições de trabalho (delimitação de jornada e aumento salarial) está relacionada à melhoria de vida dos operários, enfatizando que assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua e que, para tanto, os trabalhadores não poderão ceder ao movimento de acumulação do capitalismo sem resistir continuamente. Assim, as circunstâncias de realização de determinado trabalho são definidas e “reconhecidas” (ou negadas) como condições de trabalho em um determinado contexto histórico-social. (IDEM, 2010, p.4)

Assim, as análises sobre as condições de trabalho devem situar-se no contexto histórico-social que abarca tal fenômeno, pois envolve não apenas os meios para a realização de uma dada atividade, mas constituem processos do modo de produção capitalista que resultam em relações específicas de produção. “É justamente por essa dupla função que o processo de trabalho é considerado o *locus* da exploração capitalista e relação fundamental do mesmo” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.1-2), sofrendo mutações no tempo e espaço.

A análise do processo de trabalho docente deve, portanto, considerar os efeitos gerados pelo modo de produção, buscando-se a relação com processos específicos que envolvem o magistério, como a “funcionarização – trabalhadores/as empregados e controlados diretamente pelo Estado, de feminização – aumento da força de trabalho feminina, e da feminilização – introdução de aspectos do feminino na docência” ocorridas nas duas últimas décadas. Tais

processos vão apresentar desdobramentos na constituição da categoria docente, bem como sua identidade, a exemplo da “intensificação do trabalho – maior carga e volume de trabalho e aumento do ritmo numa dada quantidade de tempo (jornada) – está diretamente relacionada com a condição masculina ou feminina do trabalho. (HYPOLITO, 2010, p.2)

Sobre a **Precarização do Trabalho Docente**, outra categoria considera importante para esta pesquisa, as contribuições de Marin (2010) nos ajudam a estabelecer vinculações com as transformações no mundo do trabalho, buscando relações entre o processo de trabalho e as consequências geradas por estas mudanças.

Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: a) Quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; **intensificação**; desemprego; desprofissionalização; degradação; **sobrecarga**; cobranças; fragilização; **desvalorização**; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; **ausência de apoio à qualificação**; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; **envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos**. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: **desgaste**; **cansaço excessivo**; **sofrimento**; **desistência**; **resistência**; **adoecimento**; **isolamento**; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos. (pp.1-2)

Sobre precarização do trabalho docente, dentre as vinculações feitas por Marin (2010) encontramos a **Intensificação** como um dos elementos constituintes desse processo. Ao problematizar o objeto deste estudo, observamos que a complexificação do trabalho docente apresenta diversos indicadores de que há um empenho maior do trabalhador docente, levando-o a trabalhar mais ou de forma mais intensa. Importante destacar, que a compreensão de intensidade está aqui relacionada ao dispêndio de energias físicas ou psíquicas centradas no sujeito do trabalho como afirma Dal Rosso (2008), e “que envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, [...] a afetividade despendida ou os saberes adquiridos [...] ou transmitidos no processo de socialização”. (p.21). Outrossim,

Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se tornaria inviável. São levadas em conta na análise da intensificação do trabalho as relações de cooperação com o coletivo de trabalhadores – a transmissão de conhecimentos entre si que permite um aprendizado mútuo – e as relações familiares, grupais e sociais que acompanham o trabalhador em seu dia-a-dia e que se refletem dentro de seus locais de trabalho, quer como problemas quer como potencialidades construtivas. (IDEM, p.21)

Diante das novas exigências impostas aos trabalhadores docentes nas últimas décadas, para as quais estes não estão preparados, os “professores se encontram, portanto, ante o

desconcerto e as dificuldades de demandas cambiantes e a contínua crítica social por não conseguirem atender essas novas exigências” (MARTINEZ, 2010). Este desconcerto atinge negativamente a personalidade do docente, gerando um **Mal-estar** que se reflete no campo da subjetividade, porém o permite revelar como um fenômeno coletivo.

Ainda segundo Matinez (2010), o mal-estar “docente permite desvelar representações, valores e atitudes que se constroem num marco de possibilidades que é sempre histórico”, e permite-nos fazer uma aproximação à síndrome de *burnout* descrita por Codo (1999) e citada pela autora, devido ao sentimento de tensão e “desistência” diante de “uma situação laboral que não pode resolver nem de forma individual nem em forma coletiva”.

A relação com outros – com o outro – é a maior fonte de sofrimentos que se expressam com a forma de mal-estar. Quando não se pode resolver por mecanismos de sublimação e/ou criativos, produz-se a formação de sintomas. Ansiedade, irritabilidade, insônia, contraturas, etc., todos emergentes de uma insatisfação que se torna perigosa pela impotência e desamparo que se apossa do sujeito. (MARTINEZ, 2010, p.2)

Quando nos referimos ao **Adoecimento**, lançamos mão da abordagem feita por Assunção (2010) que destaca que o autoritarismo pelo qual as empresas impõem tarefas aos indivíduos interfere nas relações entre o organismo e as condições de trabalho, sendo as doenças “ricas de significação ideológica” (p.2).

Tomando como referência o âmbito da medicina há, pelo menos, dois critérios que formariam o quadro de doença, o “agente etiológico reconhecido” (causador da doença) e o “grupo identificável de sinais e sintomas ou alterações anatômicas compatíveis”, sendo necessário, contudo, uma análise clínica a fim de diagnosticar o processo, bem como uma avaliação das reações do paciente.

Fatores ambientais e organizacionais podem impactar negativamente a saúde, levando a um processo de adoecimento, “como a resposta, provisória ou não, do organismo à pressão do ambiente”.

Dessa forma, ao indicarmos, como categoria, *condições de trabalho*, estamos considerando a *intensificação*, a *precarização* e suas prováveis consequências, tais como o *mal-estar* e o *adoecimento*.

Outra categoria de análise relevante e que transita pelas demais, diz respeito à **Subjetividade Docente**, a qual está relacionada aos diversos aspectos do comportamento do docente, suas emoções, linguagem e desejos, não se restringindo às questões de ordem psicológica ou que compõem traços de sua personalidade, mas encontra-se calcada por elementos concretos da realidade social e histórica objetiva, na qual nos encontramos situados.

Alves (2011a) chama a atenção para a relação entre o estresse causado pela sociedade toyotizada<sup>14</sup> e as novas formas de organização do trabalho, que levam à “captura” da subjetividade, ao envolver o corpo e a mente voltando-os à produção capitalista.

O complexo que envolve a reestruturação produtiva do capital a partir do toyotismo levaria a uma *subordinação formal-intelectual (ou espiritual) do trabalho ao capital*, que tornaria mais intensa a *unidade orgânica entre ação e pensamento*, criando as condições subjetivas necessárias ao controle do trabalho não pelo trabalhador, mas pelo capital, articulando produção e reprodução social.

Assim, é preciso abordar a subjetividade em sua totalidade, considerando-a como um conjunto de processos que se inter-relacionam e que são resultantes de uma base material e social, permeada por contradições geradas pelo próprio capital.

No capitalismo, o processo de alienação carrega implicações para a subjetividade na direção da consciência fragmentada, reificada e de afetividade amortecida, dentre outros aspectos, mas para uma análise consistente da subjetividade deve-se considerar a noção de uma unidade dialética e contraditória entre sujeito alienado e sujeito da própria história, como nos lembra Marx (2004) nos Manuscritos. (MANCEBO, 2010, p.1-2)

Tomando como ponto de partida a realidade objetiva, a análise dos processos que a compõem busca levar à elaboração de conceitos e ao estabelecimento de relações sócio históricas com o objeto de estudo, refletindo sobre a realidade objetiva, buscando-se a abstração, a *consciência*.

Neste sentido, a busca por elementos essenciais do fenômeno em um exercício de *permanecer sempre no solo real da história*, visa levar à análise *a partir da práxis material*, na e para a prática social. (MARX; ENGELS, 2006, p.65).

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2010b, p. 89).

---

<sup>14</sup> Segundo Pinto (2010, p.60), o toyotismo – ou sistema de Ohno – buscou superar a produtividade do taylorismo/fordismo, “através da manipulação da subjetividade dos trabalhadores, extraíndo-lhes o acúmulo de conhecimentos tácitos que adquirem, a favor da acumulação capitalista”, o que leva à “alocação frequente de trabalhadores polivalentes entre variadas atividades provoca-lhes sucessivas crises de adaptação – pois se exigem inúmeras habilidades, sempre em mutação. Uma vez que isso os mantém altamente concentrados na superação de dificuldades, tornam-se reduzidas as chances de refletirem sobre sua condição social comum no ambiente de trabalho”. (p.75)



## **Técnicas de Pesquisa, coleta e análise dos dados**

Considerando a diversidade de fontes, a organização do referencial teórico-metodológico, em consonância com os objetivos da pesquisa, sugeriu a combinação de técnicas de pesquisa por meio da análise documental e análise de dados empíricos, esta última voltada aos dados secundários, a partir de relatórios de pesquisas já realizadas. Após a elaboração de tabelas, gráficos e relatório técnico, partiu-se à análise dos dados.

A análise das condições de trabalho dos docentes que atuam na educação infantil exigiu inicialmente um aprofundamento teórico sobre o tema, buscando resgatar o histórico do atendimento à criança em idade pré-escolar no Brasil e o lugar deste atendimento no sistema capitalista. Para tanto, foi necessário aprofundar as análises sobre a relação existente entre educação e reprodução social, bem como buscar compreender em que medida o processo de precarização resultante das transformações nas relações de produção tem atingido os docentes.

Para a análise documental, tomou-se referência os documentos oficiais que se referem às políticas públicas para a educação infantil e seus profissionais, tais como: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Decretos e Resoluções. A realização de um estudo exploratório fez-se necessária para o aprofundamento sobre questões relacionadas às políticas públicas de educação infantil implementadas nas duas últimas décadas que incidem sobre o trabalho docente e, mais especificamente na educação infantil, as quais sugerem impactos sobre o quadro saúde/doença do professor.

Para os dados empíricos, foram revisitados os resultados de uma pesquisa realizada no período de setembro a novembro de 2009, pelo Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal do Pará, a qual faz parte da pesquisa nacional Trabalho docente na educação básica no Brasil, coordenada pela Professora Olgaíses Maués no Estado do Pará e, em nível nacional, pelas professoras Dalila Andrade Oliveira e Lívia Maria Fraga Vieira, ambas do GESTRADO/UFMG. Aproximadamente nove mil docentes de instituições públicas e conveniadas em sete Estados brasileiros participaram da pesquisa.

Como se tratou de uma pesquisa sobre o trabalho docente na educação básica em âmbito nacional, com abrangência estadual (envolvendo as redes municipais e estadual de ensino, bem como de instituições privadas de educação infantil), os dados completos da pesquisa realizada no Estado foram disponibilizados pelo GESTRADO/UFPA, dos quais extraímos aqueles

referentes especificamente ao trabalho docente na educação infantil, na Rede Municipal de Ensino em Belém (RMEB), objeto de análise deste estudo.

Um último relatório consultado trata do Perfil Epidemiológico dos Servidores da Secretaria Municipal de Educação de Belém/SEMEC (2011), produzido pelo Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador NAST/SEMEC. Os elementos centrais da análise referem-se às condições de trabalho e análise do quadro saúde/doença dos docentes. Dados estatísticos sobre matrícula na educação infantil referentes ao ano da pesquisa (2009) disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também foram revisitados.

Para a análise dos dados coletados, buscou-se identificar os efeitos sociais do discurso presentes tanto no texto, como em sua prática discursiva e prática social, dentro do conceito de Análise do Discurso defendido por Fairclough (2001). Bem como considerando este como “uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social” (MUSSALIN, 2006, p.110), busca-se desvelar o mundo da pseudoconcreticidade como nos afirma Kosik (2002), que se constitui como um “complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano (...) que, com sua singularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um espaço independente e natural” (...).

Para Marx e Engels (2006):

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material dos homens e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material. (p.51)

Compreendendo que a *produção espiritual* leva os indivíduos a uma atuação determinada (por meio das leis, da moral, da religião, etc.) e que é preciso conhecer as condições em que se dá sua produção material, a pesquisa orientou-se por pressupostos de investigação do materialismo histórico e dialético, com base nas análises de Marx e Engels (2006), buscando compreender que a base material é sempre o ponto de partida para a investigação; que se deve buscar as relações e conexões entre a estrutura social, estrutura política e produção – totalidade; apreender as relações contraditórias e estabelecer relações entre os fatos empíricos e o momento histórico.

### **Estrutura do texto**

O primeiro capítulo da Dissertação, intitulado *Trabalho Docente na Educação Infantil e Reprodução Social*, apresenta uma análise crítica sobre o desenvolvimento de políticas

voltadas à criança em idade pré-escolar e a constituição da identidade dos docentes que atuam em creches e pré-escolas, especialmente a partir da ação do poder público na garantia deste atendimento. Buscou-se situar o lugar das atividades de cuidado e educação em uma sociedade de classes, destacando o papel atribuído às mulheres no processo de reprodução do capital em sintonia com as transformações no mundo do trabalho.

No segundo capítulo, os impactos das políticas públicas educacionais são analisados buscando-se compreender *O Papel do Estado Brasileiro na definição de uma Agenda para a Educação Infantil para o Século XXI*, tomando-se como referência as materialidades geradas especialmente como resultado da reconfiguração do Estado Brasileiro que se inicia nos anos 1990. As políticas públicas para a educação infantil e para o Trabalho Docente no Brasil são analisadas tomando-se como referência o seu marco regulatório, particularmente o Plano Nacional de Educação (2014-2024), e o alinhamento com a cultura hegemônica presente nos acordos feitos com o Banco Mundial, o qual vê na educação um instrumento de alívio da pobreza e a manutenção de seu controle político e ideológico.

Finalmente, o terceiro e último capítulo, denominado *Condição Docente na Educação Infantil em Belém, trabalho e saúde: algumas aproximações* apresenta os resultados da investigação sobre as condições de trabalho dos docentes que atuam em creches e pré-escolas na Rede Municipal de Ensino em Belém, a partir da análise dos dados secundários coletados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Pará – GESTRADO/UFPA, bem como aqueles constantes no Relatório Epidemiológico do NAST. A análise nos remete à compreensão de que há diversos fatores que interferem no processo de trabalho, gerando um mal-estar que pode levar a um processo de adoecimento e, como mecanismo de defesa ou resposta à tensão gerada no ambiente de trabalho, as docentes que atuam na educação infantil podem estar buscando no absentismo trabalhista uma fuga, ainda que momentânea, do acúmulo de tarefas por elas assumidas.

Nas conclusões, é possível inferir que o processo de precarização do trabalho vivenciado, sobretudo a partir da reestruturação produtiva que “captura a subjetividade” dos trabalhadores, tem impactado de forma mais intensa as mulheres, e seus desdobramentos sobre a saúde das docentes que atuam na educação infantil possuem um duplo espectro. Em virtude da composição majoritariamente feminina da categoria, as docentes sofrem tanto com a divisão social, como sexual do trabalho. Assim, não há outra forma de superar as contradições existentes na sociedade de classes, se não o empenhar-se em superar o processo de alienação ao qual estamos subjugados com vistas à construção de outra sociedade, indo *para além do capital*.

## 2 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E REPRODUÇÃO SOCIAL

A díade cuidar e educar, que envolve a docência em creches e pré-escolas, exige um aprofundamento nos estudos, no campo da Docência na Educação Infantil, para uma melhor compreensão sobre o processo de trabalho desses professores. Ademais, as atividades de cuidado, historicamente atribuídas ao sexo feminino, como atividade não remunerada e desvalorizada, compõem as estratégias de reprodução do sistema capitalista.

Visando compreender de que forma o Estado brasileiro vem atuando no sentido de garantir o atendimento à criança em idade pré-escolar no país, faremos inicialmente uma breve retrospectiva das políticas públicas voltadas à criança pequena no Brasil, as origens e características deste atendimento e seus desdobramentos no campo legal.

Com base nos estudos de Kramer (1995), tomaremos como referência as ações do Estado Brasileiro a partir dos anos de 1930 no que se refere desenvolvimento de políticas voltadas à criança pequena, onde “o atendimento ao pré-escolar passou a contar com a participação direta do setor público” (p.11), compondo assim as agendas dos governos.

No último subtópico deste capítulo apresentamos algumas análises sobre as especificidades da docência na educação infantil a partir de pesquisas já realizadas sobre trabalho docente no Brasil e de estudos que sinalizam um aprofundamento da precarização do trabalho.

Os elementos apresentados remetem à compreensão de que as mudanças no mundo do trabalho têm levado a impactos negativos sobre o processo de trabalho de docentes nos diversos níveis de ensino, corroborando para um quadro de *mal-estar* docente que pode estar levando, inclusive, ao aumento de casos de adoecimento entre estss profissionais, atingindo de forma mais intensa as mulheres.

### 2.1 As Políticas de Educação Infantil no Brasil

Compreendida como “todo conjunto sistemático de ações e procedimentos interrelacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico” (REIS, 2010, p.1), a análise de uma política pública deve, necessariamente, partir do contexto social e histórico em que a mesma foi pensada e implementada.

Alinhada com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, e como resultado da correlação de forças entre classes e interclasses, a construção de uma agenda reflete sua

importância ao ganhar centralidade, ou não, na ação governamental. Enquanto política pública, as políticas educacionais cumprem papel fundamental no processo de reprodução do capital, ao criarem as necessárias condições de legitimidade às ações do sistema. Assim, é preciso garantir ao mesmo tempo, sua formulação e sua legitimação.

Para compreender o processo de construção de uma agenda para a educação infantil, é importante não somente considerar a disputa por projetos de educação, mas conhecer as bases teóricas sobre as quais tais projetos se fundamentam, sua concepção de criança e o papel social a ela atribuído.

Autores como Kramer (1995, 2006) destacam que as políticas educacionais voltadas ao pré-escolar têm se baseado em estratégias de uma educação assentada na abordagem da privação cultural<sup>15</sup>, a partir de programas compensatórios, que não reconhecem a importância que a infância deveria ter, e que acabam refletindo a precariedade das condições de vida das famílias dessas crianças, quadro que infelizmente não sofreu grandes alterações nos últimos vinte anos.

Programas de educação compensatória podem ter suas origens ainda no século XIX, nas favelas alemãs em Berlim, no período da Revolução Industrial, com os jardins de infância iniciados por Froebel e, na Itália, com crianças pobres a partir de Montessori, com ênfase na assistência médico-dentária e estimulação cognitiva, como forma de superar as carências resultantes da miséria (KRAMER, 1995, p.25).

A combinação de alguns fatores, após a segunda guerra mundial (1939-1945), acabou contribuindo para a expansão das pré-escolas e o fortalecimento de seu caráter compensatório, entre os quais, fatores de ordem sanitária e alimentar, referentes à assistência social, educacionais, relacionados às diferenças culturais e relativos às novas teorias psicológicas.

Assim, a necessidade do atendimento à criança pequena ganha mais espaço a partir dos anos 30 do século passado, garantindo alimentação e proteção às crianças, ao mesmo tempo em que se tornava campo de trabalho para professores e enfermeiros, por exemplo. Com a guerra, o aumento do trabalho feminino fora do ambiente familiar – substituindo também o trabalho masculino, diante da carência de mão de obra – foi tornando-se uma necessidade para as indústrias, impulsionando a expansão do atendimento às crianças, a fim de liberar a mulher para o mercado de trabalho, tendo esse atendimento um forte caráter assistencialista.

---

<sup>15</sup> Às crianças *privadas culturalmente*, faltariam “determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nela inculcidos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório”. (KRAMER, 1995, p.24)

No pós-guerra, especialmente no campo da psicanálise, surgem preocupações com o desenvolvimento social e emocional das crianças que agora vivenciavam uma nova organização familiar com a ausência de seus pais. O desenvolvimento de estudos como de Montessori, Piaget e Vigotsky, e o surgimento de teorias de desenvolvimento voltados ao desenvolvimento cognitivo e à questão da afetividade, acabam influenciando, assim, a utilização de novos métodos de ensino a partir dos anos de 1950.

No início da década de 1960, pesquisas voltadas ao desenvolvimento infantil a partir das diferenças étnicas, sociais, econômicas e culturais, passam a indicar que o baixo desempenho escolar teria uma relação com a “falta de estimulação no ambiente familiar e da pobreza de linguagem de seus pais – principalmente de sua mãe” (KRAMER, 1995, p.28), análises que contribuíram para sustentar a criação de programas de educação compensatória como *Head Start*<sup>16</sup>.

O fosso existente entre ricos e pobres constitui-se em um fator mais explícito que “justificaria” o desenvolvimento de programas dessa natureza e que surgem, em última instância, como forma de “aliviar” a responsabilidade do Estado com a “melhorias sociais”. Porém, há outros elementos que sustentam tais políticas e que se utilizam de argumentos que são tendenciosamente desvinculados da realidade que se pretende manter.

Portanto, além dos fatores que surgem de forma mais clara, haveria os *fatores não-explicitos* que reforçam a abordagem da privação cultural que “aposta” na pré-escola como a mudança social futura, necessária à sociedade, buscando o Estado a eximir-se da responsabilidade de efetivar políticas dentro das necessidades colocadas concretamente “no hoje”, mas fazer um “investimento” para o futuro.

A concepção idealista e liberal que sustenta o discurso e a política, busca esconder os problemas gerados por um sistema desigual e excludente, que aprofunda o fosso entre as classes ao mesmo tempo em que tenta incutir em nossas cabeças que a igualdade de oportunidades garantiria a “democratização do ensino”, levando às condições necessárias para uma “mudança social”:

Reforma pedagógica é confundida com mudança social, e o pré-escolar é divulgado como solução para os problemas urbanos, sociais, econômicos, raciais. O Head Start e outros programas compensatórios derivaram da noção de que os pais não conseguem dar aos filhos (privados culturalmente) a base para o “sucesso” na sociedade. O pré-escolar significaria uma ponte para

---

<sup>16</sup> O *Head Start* foi criado com o objetivo de “eliminar as diferenças” de aprendizagem entre as crianças com “desvantagem cultural” em relação às crianças da classe média. Desenvolvido para garantir a todas às crianças de Washington o “ingresso com sucesso” nos jardins de infância. (<http://www.del.wa.gov/care/find-hs-eccap/>)

ultrapassar as barreiras existentes entre as classes sociais! Ora, considerar que a revisão de métodos, currículos, aspectos físicos da escola, alteram a situação da estrutura social é, no mínimo, ingenuidade... (KRAMER, 1995, p. 30)

O que está por trás do discurso da privação cultural é, na verdade, a tentativa de separar a escola do contexto da sociedade de classes sendo, a escola, “considerada neutra e apolítica” onde se pode superar as diferenças existentes “por meio da educação compensatória”.

As políticas compensatórias desenvolvidas nas escolas maternas sustentam-se em um “modelo de criança” que precisa aprender determinados conhecimentos e atitudes que a criança carente não teria condições de assimilar (KRAMER, 1995). Assim, “o filho do operário é visto como uma criança burguesa incompleta” e o “conhecimento é reduzido a um processo puramente psicológico, em vez de ser compreendido como prática social” (p.41).

Como função social, a escola, em uma sociedade de classes, funciona como espaço de reprodução da estrutura social, onde o fracasso e sucesso são tomados como algo “natural” de acordo com o acesso aos padrões culturais considerados “adequados”.

Os programas compensatórios voltados à criança pequena, sustentados pela ideologia liberal, funcionam como prerrogativas para garantir, de forma cada vez mais precoce, o processo de internalização da ideologia dominante.

Em uma perspectiva marxista, é necessário compreender que o Estado possui uma função social a cumprir a favor da classe dominante<sup>17</sup>, fazendo uso de sua *estrutura jurídico-política*. No campo jurídico, estariam relacionados aos “valores contidos no direito aplicado às relações econômicas e sociais pelo aparelho do Estado” e, no campo político, “os valores imperantes na organização interna do aparelho do Estado”. Combinados, ambos os campos desempenhariam o papel de garantir os efeitos ideológicos necessários à coesão social “de manter um tipo histórico qualquer de sociedade de classes”. (SAES, 2004, p.115)

Assim, as políticas públicas, como campo de ação do Estado são pensadas e implementadas considerando-se sua abrangência e resultados a partir dos interesses dos atores envolvidos dentro do bloco no poder – diante das demandas apresentadas pela sociedade em cada tempo-espaço histórico – e possuem seus desdobramentos em diversos campos.

No caso da educação infantil, podemos concebê-la, no campo teórico-conceitual, como uma política social, dentro da compreensão de Rosemberg (2002b). Ou seja,

[...] como um subsetor das políticas educacionais e de assistência ao(à) trabalhador(a), portanto, integrada às políticas sociais. Caracterizo as políticas sociais como uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento

---

<sup>17</sup> Aprofundaremos a discussão sobre concepção de Estado no capítulo II.

hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade. (p.29)

No Brasil, ao buscar as origens do atendimento à criança em idade pré-escolar, Kramer (1995) divide sua análise em dois períodos: o primeiro que vai do “descobrimento” do Brasil até os anos de 1930, e o segundo, que vai de 1930 a 1980, os quais sintetizamos no quadro a seguir, buscando localizar as principais iniciativas de acordo com o cenário político do país, a partir de Saes (2004) e Buonicore (2004).

### QUADRO 1 – PRINCIPAIS INICIATIVAS VOLTADAS À INFÂNCIA

O ATENDIMENTO À CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL				
		CENÁRIO POLÍTICO	PRINCIPAIS INICIATIVAS	VINCULAÇÃO/ LEGISLAÇÃO
F A S E P R Ê - 3 0	Até 1889	<p><b>Colônia – Império</b> Modelo econômico: escravista – Perspectiva predominante de um direito escravista (escravos e homens livres) Bloco no poder: grandes latifundiários e comerciantes de escravos Decadência na produção de cana de açúcar à produção de café Abolição da escravidão (1888)</p>	<p>“Casa dos Expostos” ou “Roda” para os menores abandonados Asilo de Meninos Desvalidos (1875) Colégios e Associações de Amparo à Infância - Criação do 1º Jardim de Infância no Brasil (1875) Institutos de Menores Artífices (1876)</p>	<p>Código de Leis e Regulamentos Orfanológicos (questões referentes à criação de órfãos, sucessão, tutoria, herança, etc.)</p>
	1889 - 1930	<p><b>Proclamação da República (1889)</b> Modelo econômico: agrário-exportador Formação de uma estrutura jurídico-política burguesa ou capitalista Bloco no poder: burguesia industrial e setores cafeeiros A oligarquia paulista (cafeeira) torna-se força hegemônica no bloco de poder. Crise econômica mundial – Substituição de importações – crise cafeeira (1929)</p>	<p>Fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil (1899) Criação da “Primeira creche popular cientificamente dirigida” Jardim de Infância Campos Sales (1909) Criação do Departamento da Criança no Brasil (1919) Realização do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922)</p>	<p>O Departamento da Criança no Brasil deveria ser de responsabilidade do Estado, porém não houve auxílio deste, permanecendo vinculado ao setor privado. O Departamento foi reconhecido como de Utilidade Pública em 1920.</p>



		<b>CENÁRIO POLÍTICO</b>	<b>PRINCIPAIS INICIATIVAS</b>	<b>VINCULAÇÃO/ LEGISLAÇÃO</b>
F A S E 1 9 3 0 - 1 9 8 8 0	1930 - 1960	<p><b>Início da Era Vargas</b> Modelo econômico: desenvolvimento a partir da industrialização Bloco no poder: oligarquias agrárias dissidentes e burguesia industrial Nova burguesia urbano-industrial – reorganização dos aparelhos do Estado/ Ampliação da classe média; urbanização acelerada/obras de infraestrutura; proletariado industrial, desemprego; aumento da dívida externa. Manutenção da estrutura agrária assentada no latifúndio Combinação de uma política de integração, manipulação e repressão.</p>	<p>Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) 2º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1933) Criação do Departamento Nacional da Criança (DNCR) – (1940) Surgimento da Legião Brasileira de Assistência (LBA) (1942) Desenvolvimento de ações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) junto ao setor público Criação do Comitê-Brasil da Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEPE) (1953) Manifesto dos educadores democratas em defesa do Ensino Público (1959)</p>	<p>Decreto nº 10.402/30 – Cria o Ministério da Educação e Saúde Pública Decreto nº 21.417 – A, de 1932 – Regula as condições de trabalho das mulheres com mais de 16 anos de idade, garantindo creches nas empresas. Decreto nº 5.452 de 1943 – aprova a consolidação das Leis do Trabalho – CLT com artigos referentes ao direito à amamentação e à creche.</p>
	1960 - 1980	<p><b>Governos Militares – 1964 a 1985</b> Modelo econômico: crescimento acelerado da indústria. Bloco no poder: militares apoiados pela burguesia industrial Ampliação da concentração de renda; migração; Crise do petróleo (1970) Década de 1970: inflação, recessão; intensa mobilização popular – reivindicações por educação para crianças pequenas</p>	<p>Criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) (1972) Execução do Projeto Casulo por meio da LBA (1974) Instituição da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) (1975) Realização da XIII Reunião Conjunta de Conselheiros de Educação sobre “Antecipação do Início da Escolarização” (1976)</p>	<p>Portarias nº1 de 15/01/1969 e nº1 de 6/01/1971 estipulam normas para a instalação de creches em locais de trabalho. Lei 4.024 de 1961 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional: dedica dois artigos à educação Pré-Primária. Acordos MEC-USAID<sup>18</sup> Lei 5.692/71 – especifica que o atendimento ocorra em “escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Parecer nº2.018/74 – sugere a elaboração de normas que regulamentem o atendimento às crianças carentes que se encontrem em idade pré-escolar.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

<sup>18</sup> **USAID** - Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Internacional. Surgiu em 1961, como reforço à política externa dos EUA, tendo ênfase nas áreas de educação e saúde, assim como nos processos de administração pública. Os acordos entre o Ministério da Educação e a Agência visavam a Reforma do ensino brasileiro, por meio do estabelecimento de diretrizes técnicas e de cooperação financeira ao Brasil, com maior intensidade entre 1964 a 1968: estabelece nova organização do ensino, diminui em um ano a escolaridade, inclui a obrigatoriedade da língua inglesa e retira de disciplinas como filosofia, latim e educação política, além de diminuir a CH de outras, como história.

O que se observa é a que história do atendimento à criança pequena no Brasil, até os anos que antecedem o Processo Constituinte, possuiu características de atendimento médico e sanitário, sobretudo no período escravista. A partir da década de 1930, o direito à creche surge como resultado de negociações trabalhistas, mantendo seu caráter assistencialista e a garantia à amamentação, como um direito às mães trabalhadoras.

No que pese dar início a inserção do poder público, ainda predomina a atuação do setor privado. Na chamada Era Vargas, o atendimento à criança em idade pré-escolar era visto como forma de garantir as condições de se explorar a mão-de-obra feminina ao mesmo tempo que reforçava as políticas populistas voltadas aos direitos trabalhistas e em resposta ao movimento sindical sem que, contudo, o governo se contraponha aos interesses do bloco no poder.

Segundo Arelaro (2008), com a urbanização e industrialização houve um aumento no ingresso de mulheres no mercado de trabalho.

Isso explicaria, em consequência, as mudanças na organização familiar e a prioridade do atendimento à infância que se vai estabelecendo no país. De um lado, os avanços científicos e as pesquisas educacionais enfatizam suas vantagens sociais e, de outro, a realidade da urbanização industrial e a inserção da mulher no mercado de trabalho extra doméstico impõe a prioridade desse atendimento. (p. 52)

O processo de industrialização financiado pelo capital internacional impulsionou a urbanização acelerada e aumentou a exclusão social, aprofundando as desigualdades inclusive regionais, e gerando grande insatisfação social. A pressão popular exigia respostas, e a centralização do poder era vista como saída para a crise instalada.

Com a Ditadura Empresarial-Militar<sup>19</sup>, aprofundam-se as ações repressivas e institucionaliza-se, na educação, a lógica determinada pelo capital internacional, com os acordos MEC/USAID. Embora não haja impacto direto sobre a educação infantil, os acordos possuem desdobramentos sobre o processo formativo de educadores, ao incidir sobre o ensino primário, secundário e superior, organização curricular e edição de livros, por exemplo. Aumenta, nesse período, a repressão aos movimentos sociais, que são obrigados viver na clandestinidade.

Faz-se necessário, portanto, criar as condições adequadas à manutenção da ideologia dominante, sobretudo mantendo o total controle das instituições de ensino – em especial nas Universidades – mas também difundir concepções de educação alinhadas com aquelas

---

<sup>19</sup> Não há, na literatura, unicidade em relação ao termo. Porém, diante dos interesses por trás do golpe e o apoio da burguesia nacional e internacional dada aos militares, consideramos o termo “ditadura empresarial-militar” como o mais adequado para designar o período de exceção que marcou a história do Brasil.

propagadas pelos Organismos Internacionais. De acordo com Rosemberg (2002b), dentre as principais agências financiadoras no campo educacional, no período de 1960 a 1965,

[...] a Unesco foi responsável por 1%, o Unicef por 1,6% e a Usaid por 73% das dotações recebidas pelo Brasil naquele período (Nogueira, 1999). Além de reduzidas, as dotações efetuadas pela Unesco entre 1960-1965 destinaram-se, em sua totalidade, ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, tendo sido empregadas para a vinda de experts, orientação de técnicos e profissionais e para a realização de pesquisas (Nogueira, 1999, pp. 187-191). Isto é, as dotações destinaram-se à circulação de ideias”. (p.31)

Ao se remeter ao papel cumprido pelo Fundo, a autora destaca que há uma diversificação em sua política de acordo com o país assistido, e depende “mais da política social e econômica do país... do que de uma direção única adotada pelo Unicef”, estimulando a participação tanto de setores públicos, como de setores privados (KRAMER, 1995).

Diante do processo de disputa Inter burguesa e da necessidade de se criar bases sociais para sua política, o Estado apela para as relações clientelistas e para o desenvolvimento de políticas assistencialistas. Aumentam de forma vertiginosa as dívidas externa e interna e as desigualdades sociais se aprofundam.

Especialmente a partir dos anos de 1970, diante da conjuntura que se apresentava, inicia-se no Brasil um forte processo de mobilização popular, quando se deu cada vez mais visibilidade à situação da infância até então pouco considerada na perspectiva educacional, ao menos para a população carente.

A concepção de educação propagada, sobretudo pela Unesco e Unicef, combinada às altas taxas de analfabetismo, certamente contribuiu para a elaboração de políticas educacionais no país, dentro de uma perspectiva de atendimento a baixo custo entre os anos de 1970 e 1980 (ROSEMBERG, 2002b), buscando combinar o desenvolvimento de políticas educacionais como forma de dar respostas aos movimentos que reivindicavam o acesso à educação como direito, sem comprometer os interesses dos grupos dominantes.

O Processo de Constituinte também provoca a participação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Conferências Brasileiras de Educação, grupos de defesa de Direitos Humanos e Conselho Nacional da Mulher na luta em defesa dos direitos das crianças e adolescentes e luta pró-creche.

Se, por um lado, as mobilizações e lutas resultam em conquistas consagradas na lei, por outro, estas também acabam refletindo seu caráter contraditório na luta por direitos. Como marco nesse processo, destacamos a Constituição Federal de 1988, que passa a conceber o direito à educação para crianças até os seis anos de idade, sendo sua garantia de

responsabilidade do Estado, ao mesmo tempo em que mantém sob a responsabilidade dos municípios os programas de educação pré-escolar, assim como aqueles referentes ao ensino fundamental.

De acordo com o Fórum Catarinense de Educação Infantil (2002), a descentralização evidencia “uma política de desarticulação entre as esferas de governo e a indefinição de papéis aos diferentes entes federados” (p.33), o que, de certa forma, acaba liberando os Estados e a União da responsabilidade com a educação pré-escolar.

Os desdobramentos no campo legal apoiam-se na CF de 88, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) e de outras leis e portarias<sup>20</sup>, também refletem tal contradição. A LDB de 1996, por exemplo, envolveu uma série de disputas durante todo o seu processo de tramitação, deixando clara a impossibilidade de conciliação de interesses em uma sociedade de classes, em qualquer que seja a área de atuação do Estado:

Diante desse complexo jogo de interesses em torno da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional foi votada no Congresso nacional. A LDBEN é uma lei federal e, conseqüentemente, válida no país todo. Sua tramitação levou oito anos e envolveu a negociação de muitos setores da sociedade e do governo. Esse processo percorreu um longo e tortuoso caminho, foi permeado de idas e vindas, compondo um quadro multifacetado de propostas e negociações que demonstram quão complexos e às vezes antagônicos são os interesses em torno da educação. (FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2002, p.33)

No campo educacional, as políticas seguem com seu peso no desenvolvimento de políticas de caráter compensatório, que veem na criança o *capital humano* necessário ao “desenvolvimento” da sociedade – à reprodução do capital – creditando grande valor à educação, em sintonia com as orientações de organismos internacionais.

As políticas compensatórias surgem como forma de garantir a estabilidade social, a partir de ações que considerem a *igualdade de oportunidades*, e encontraram terreno fértil de sustentação ideológica no processo de industrialização e urbanização, que combinou um processo de “desenvolvimento” e aprofundamento das desigualdades sociais, apoiados na abordagem da privação cultural.

Portanto, o problema é identificado na criança ou na família, nunca na sociedade, muito menos na divisão em classes sociais. A criança é concebida a partir de um modelo único e abstrato, mas que se concretiza numa suposta

---

<sup>20</sup> Lei 9.424/97 – Cria o FUNDEF, Portaria nº 2.854 de 2000 – normatiza os serviços de apoio às crianças de zero a seis anos, Lei 10.172/2001 – aprova o Plano Nacional de Educação – PNE/2001-2010, Lei 11.494/2007 – Cria o FUNDEB, Lei 11.494/2007 – Cria o Piso Salarial Nacional para os docentes da educação básica – PSN, Emenda Constitucional nº56 de 2009 – ensino fundamental obrigatório de 9anos, iniciando-se aos 6 anos de idade, Emenda Constitucional nº59 de 2009 – obrigatoriedade do ensino escolar de 4 a 17 anos, Lei 13.005/2014 – aprova o Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024.

criança da classe média. Assim, o atendimento proposto tem, em geral, um caráter compensatório, procurando “remediar” ou “recuperar” as defasagens das crianças que não correspondem aos padrões considerados legítimos. (KRAMER, 1995, p.110)

No caso da pré-escola, tendo em sua origem na área educacional, ainda observa-se uma participação do Estado, inclusive maior clareza em termos de seu atendimento, talvez devido ao próprio processo de alfabetização e ingresso no ensino fundamental. Em relação às creches, que tem sua origem marcada pela política assistencialista, atendendo crianças de famílias carentes, a mulher que precisa trabalhar fora ou crianças em situação de vulnerabilidade, há uma maior (des)responsabilização do Estado, apostando nas parcerias público-privadas como alternativa para se garantir este atendimento (ARELARO, 2008).

Não há, portanto, interesse em evidenciar o problema entre as classes. Ao contrário, ao transferir a responsabilidade para o campo individual, o Estado reforça a discriminação e marginalização por meio de políticas de baixo custo, combinadas às outras ações necessárias à reprodução do sistema capitalista. As atividades de cuidado e educação também compõem esse campo de ação do capital, contribuindo para manter as desigualdades sociais, reforçando hábitos, atitudes e valores da cultura dominante.

## **2.2 Reprodução social e a díade cuidar e educar**

Analisar as especificidades do trabalho docente na educação infantil requer uma compreensão de que a constituição do profissional que atua nesta etapa da educação básica tem sofrido mudanças ao longo da história, mas que ainda carrega consigo uma forte característica assistencialista, especialmente nas creches.

A relação que se busca estabelecer aqui, entre as tarefas de cuidado e educação, se justifica pelo seu caráter de “inserção na cultura, de acolhimento do diverso e do frágil na vida social, fundamental para a constituição da subjetividade individual e coletiva e para o conjunto das relações sociais mais gerais” (GAMA, 2014, p.30).

Compreende-se que as atividades de cuidado têm sido fortemente marcadas pelo caráter não remunerado e associado como trabalho da mulher, circunscrito no espaço de reprodução social que garante a perpetuação da ordem social que deseja o capital.

Direcionando suas análises para a educação, e apoiados nas análises de Marx, Hey e Catani (2010) afirmam que, para o capital, não basta garantir a reprodução material, faz-se necessário também garantir a reprodução cultural e ideológica, visto que “há processos de

reprodução dos meios de produção, da força de trabalho e das relações sociais de produção” (p.1). O espaço familiar, assim como a escola, compõe tais espaços de dominação.

Ao abordar questões referentes a este *locus* de dominação indireta como distribuição de capital cultural, os autores remetem suas análises a teóricos que discutem o papel da educação no processo de reprodução social:

Bourdieu(1996) afirma que a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica da instituição escolar. As famílias representam corpos com tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das estratégias de reprodução. Sendo assim, elas investem tanto mais na educação escolar quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso deste em relação a seu capital econômico. (HEY e CATANI, 2010, p.3)

Para Gama (2014), com o processo de mercantilização da sociedade, há um processo de transferência de atividades da esfera doméstica para o mercado, incluindo-se no setor de serviços o cuidado infantil, tarefa que exige dispêndio material e imaterial (condições físicas de cuidado e atenção à saúde, segurança, abrigo e alimentação) e vínculo afetivo e emocional.

[...] ainda existem dois perfis diferenciados de profissionais que atuam nessas duas etapas da educação infantil: nas pré-escolas, as professoras e professores com formação no magistério e, depois da LDB n. 9.394/1996, com o curso de pedagogia; nas creches, as monitoras e monitores, pajens ou auxiliares de desenvolvimento, com pouca ou nenhuma formação (que ainda são contratados). (p.54)

A precarização do tempo e espaço do trabalho docente nesses *espaços diferenciados e diferenciadores* irão contribuir para a construção e reconstrução de imagens e autoimagens desses profissionais e, portanto, definirá as formas de relação com a sociedade.

O controle do tempo e a definição do espaço, bem como a aceitação e internalização de imagens, por meio da hegemonia ideológica e política, é resultado da capacidade de um controle que visa à manutenção do poder político. No sistema capitalista, em seus diversos momentos da história, as crises que levaram à necessidade de mudanças nas relações de produção implicaram também no reordenamento desse controle, dentro e fora da empresa.

Como nos afirma Harvey (2012), “se os trabalhadores puderem ser persuadidos de que o espaço é um campo aberto de operação para o capital, mas um terreno fechado para eles mesmos, uma vantagem crucial é conseguida pelos capitalistas” (p.213)

As práticas temporais e espaciais nunca são neutras nos assuntos sociais; elas sempre exprimem algum tipo de conteúdo de classe ou outro conteúdo social, sendo muitas vezes o foco de uma intensa luta social. Isso se torna duplamente óbvio quando consideramos os modos pelos quais o espaço e o tempo se vinculam com o dinheiro e a maneira como esse vínculo se organiza de modo ainda mais estreito com o desenvolvimento do capitalismo. Tanto o tempo como o espaço são definidos por intermédio da organização de práticas sociais fundamentais para a produção de mercadorias. Mas a força dinâmica da

acumulação (e superacumulação) do capital, aliada às condições de luta social, torna as relações instáveis. (Idem, p. 218)

Compreendendo o discurso como instrumento não apenas de manutenção, mas também de transformação é preciso “descortinar” o conteúdo ideológico, muitas vezes inconsciente, presente nos eventos discursivos do Estado. O enfoque da dialética materialista e histórica não se resume a um método de análise, mas a uma postura que o antecede, e a uma práxis onde o conhecimento se constrói e reconstrói. Nesse sentido,

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra, o Estado da Classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a opressão e exploração da classe oprimida. (ENGELS, 2012, p. 215-216)

Carrasco e Petit (2012), ao analisarem a opressão à mulher no sistema capitalista afirmam que “o surgimento do capitalismo significou, por definição, a condenação à morte do sistema familiar dos artesãos e camponeses e a incorporação da mulher à produção” (p. 31), dentro de uma combinação contraditória que ora mantém ora retira a mulher da produção – mantendo ou destruindo princípios de velhos sistemas, quando conveniente.

Para poder impor uma produção industrial massiva, o capitalismo recruta homens, mulheres e crianças, sendo estas últimas as mais precarizadas, ao mesmo tempo em que combinava a dispensa das mulheres à garantia das atividades domésticas, cortando assim, gastos sociais (como creches e lavanderia).

Era necessário, portanto, transformar ou consolidar algumas instituições, como a família por exemplo, para a própria garantia da extração de mais-valia, do lucro, do capital. É preciso garantir não somente a produção dos meios de existência, mas também “a produção do homem mesmo, a reprodução” (ENGELS, 2012; p.18), e esta ordem baseia-se ao mesmo tempo pelo grau de desenvolvimento do trabalho e da família. (Idem)

Segundo Viana (2013), a feminização do magistério constitui-se “como um fenômeno internacional pautado por alterações econômicas e patriarcais”, sendo que, no Brasil, o crescimento significativo do número de professoras no ensino primário tem início no século XIX, em escolas improvisadas, sem vínculo com o Estado. “Se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe”. (p.14)

Corroborando com as análises de Viana (2013), Yannoulas (2013), chama atenção para a constituição feminina do trabalho docente também fazendo esse resgate histórico desde o século XIX, onde se expressava, na legislação sobre trabalho uma compreensão de trabalho

feminino associado a características específicas – emocionais, físicas e afetivas – e que foram historicamente construídas a serviço da reprodução da sociedade.

Assim, retirar a mulher das tarefas domésticas prejudicaria a família, que dependeria de seus cuidados, e a participação da mulher “nos mercados de trabalho foi tolerada (como desgraça inevitável para as mulheres pobres), porém desaconselhada e muito controlada, pois sua principal função era a maternidade e a preservação do novo núcleo familiar” (YANNOULAS, 2013, p.41). Dessa forma,

[...] por meio de processos mais sutis, algumas profissões e ocupações foram oferecidas para as mulheres como alternativas possíveis no espaço público urbano, especialmente aquelas vinculadas à reprodução social. Por exemplo, os estudos normalistas e o exercício do magistério pelas mulheres se configuraram como uma grande exceção na América Latina: não apenas foi tolerado para que os desempenhassem como professoras, mas promovidos explicitamente pelas autoridades públicas (MORGADE, 1992; 1997; YANNOULAS, 1996a) e pelas teorias pedagógicas da época (CARVALHO, 1999). (IDEM, p.42)

Faz-se necessário, portanto, analisar o fenômeno a partir de uma perspectiva de gênero e classe, posto que essas mulheres marcaram sua história de participação e expansão da força de trabalho feminina na esfera econômica, e que vem sofrendo alterações marcadas por contradições, especialmente com o processo de industrialização, ampliando o número de mulheres que buscavam no magistério a possibilidade de prosseguir seus estudos e também ocupar o mercado de trabalho.

Para Hirata (2011) “o aumento do emprego feminino a partir dos anos noventa é acompanhado do crescimento simultâneo do emprego vulnerável e precário, uma das características principais da globalização numa perspectiva de gênero” (p.14), mas que também ocorre de forma desigual entre as próprias mulheres, como resultado do acesso a níveis mais elevados de formação e emprego, aprofundando o fosso entre as classes. É no setor de serviços, com postos de trabalho ocupados por um número significativo de mulheres solteiras, que se encontram as trabalhadoras mais precarizadas nesta polarização.

Importante destacar que a divisão sexual do trabalho integra a divisão social do trabalho que surge na sociedade capitalista, e vai se modificando a medida em que se alteram as relações de produção. Assim:

[...] a problemática da divisão sexual do trabalho se inscreve na grande tradição da sociologia que é precisamente de ir além das aparências, além do senso comum, para mostrar que o que é percebido como “natural” por uma sociedade, o é unicamente porque a codificação social é tão forte, tão interiorizada pelos atores que ela se torna invisível: o cultural torna-se a evidência, o cultural se transmuta em natural. (HIRATA, 2015, p. 96)



Os profissionais que atuam nessa etapa da educação básica passaram por um processo de “adequação” às transformações, acompanhando as teorias do desenvolvimento infantil e apropriando-se de práticas que atendessem à necessidade do saber cuidar e educar. Contudo, ainda se observa a existência de sujeitos docentes<sup>21</sup> que atuam sem nenhuma formação e uma maioria que possui apenas formação em nível médio (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010)<sup>22</sup>, indicando um alto grau de precarização na formação desses docentes, sobretudo na Rede Conveniada.

A oferta da educação infantil em espaços improvisados, onde as condições de trabalho muitas vezes são mais precárias e as relações de trabalho também sofrem grande interferência da comunidade ou das entidades que administram o espaço, colaboram para o aprofundamento de concepções distintas de profissionais, bem como compreensões até mesmo divergentes sobre os objetivos do trabalho docente na educação infantil, o que também repercute sobre o processo de trabalho e sobre a subjetividade dos docentes que atuam nessa etapa da educação básica.

As atividades de cuidado e assistência se sobrepõem às atividades de educação e acabam por reforçar a teoria da privação cultural e os argumentos que sustentam as políticas de combate à pobreza.

Além das demandas assumidas historicamente pelas mulheres – dar conta das tarefas domésticas e cuidar dos filhos – aquelas que resultam das novas organizações parentais e as que surgiram em virtude da inserção da mulher no mercado de trabalho –trabalhar fora e garantir o sustento da família – a *flutuação da guarda e a circulação das crianças*<sup>23</sup> contribuem para a institucionalização das atividades de cuidado fora do ambiente familiar.

No que pese a inclusão das creches e pré-escolas como primeira etapa da educação básica (Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional), a instituição da obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos (Emenda Constitucional N°. 59/2009) e o aumento das exigências na formação e qualificação dos docentes (Resolução CNE/CP N°.

---

<sup>21</sup> “São considerados sujeitos docentes os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros sujeitos que exercem atividade de docência”. (GESTRADO/UFMG, 2013, P.17)

<sup>22</sup> Há um grande percentual de sujeitos docentes que atuam na rede conveniada apenas com a formação em nível médio. Nas escolas rurais, certamente a ocorrência de docentes que atuam sem a formação adequada deve ser muito superior, diante das especificidades regionais e das relações clientelistas que se observam nas administrações municipais, a exemplo do que ocorre com as formas de contratação.

<sup>23</sup> Vieira (2011), apoia-se nas análises de Dandurand (1994) para discutir as demandas que vão surgindo na infância contemporânea no sentido de se garantir a guarda e o cuidado das crianças, segundo as quais elabora o conceito de *parentagem múltipla*, ao referir-se à diversidade de agentes que podem oferecer esse atendimento.

1/2006), faz-se necessário destacar que a universalização do acesso à educação infantil não tem garantido, na mesma proporção, a sua oferta com a devida qualidade.

As especificidades do trabalho na educação infantil e as condições adequadas à sua realização parecem ter sido pouco consideradas ou passam despercebidas no momento da definição de políticas públicas voltadas à pré-escola. Ao menos nos documentos oficiais, o que se observa é que a preocupação com a quantidade se sobrepõe à qualidade. A resposta a esse fenômeno pode estar nas análises de Lima (2006). Afirma a autora que:

[...] as reformas educacionais da década de 90 destacaram o desempenho profissional como um dos determinantes da qualidade do processo formativo, acarretando pressões e exigências sobre a atuação docente em todos os níveis. Na educação infantil este processo se intensifica, devido à precariedade que caracterizou historicamente o atendimento como ação emergencial e caritativa. (p.1)

A expansão do atendimento representa um avanço em termos quantitativos, mas sinaliza uma preocupação iminente quando esta não vem acompanhada da ampliação de recursos destinados à educação e nem de uma concepção de educação que valorize o trabalho docente, onde seja possível inverter a lógica hoje vigente no país. Como resultado, o que se observa é uma maior responsabilização da escola, com tarefas e obrigações que extrapolam seus limites e levam à *precarização do trabalho docente*.

Marin (2010) busca estabelecer algumas relações ao referir-se aos impactos negativos sobre o trabalho docente, sobretudo a partir de 1990, entre os quais podemos destacar: intensificação, desprofissionalização, sobrecarga, fragilização e desvalorização. Concordando com Peroni (2008), “partimos da premissa de que a política educacional é parte da redefinição do papel do Estado, quer dizer, [...] como partes de um mesmo movimento desse período particular do capitalismo” (p.111).

Portanto, o movimento que se observa nas últimas décadas, onde nossas instituições passaram a assumir responsabilidades cada vez maiores impõe à escola tarefas e obrigações que não se enquadram nos limites de sua especificidade, visto que,

Como o repasse dessas novas funções não vem acompanhado de condições concretas para execução prática (...) quem são os responsáveis pela sua operacionalização? Na maioria das vezes os próprios professores! Dessa forma, além das atividades atinentes ao planejamento e à execução do ensino (dentro de condições que só Deus sabe...), o professor vai assumindo tarefas que não lhe dizem respeito: secretário, ajudante de enfermagem, polícia, organizador de quermesse, ajudante de cozinha, servente, assistente social, tesoureiro, cartorário, pedreiro, eletricista, técnico em informática, etc...etc... (SILVA, 2011, p. 79)

Tais demandas têm levado a uma complexificação das atividades docentes em todos os níveis de ensino, exigindo dessas profissionais competências que extrapolam os limites de sala

de aula e, projetando sobre estes, novas expectativas que interferem não apenas em seu processo de formação profissional, mas atribui um caráter individual/pessoal pelo seu sucesso, exigindo não apenas competência pedagógica, mas também emocional e social.

A fragmentação do trabalho do professor, ocorrida nos últimos anos, ocasionou, segundo Esteve, Franco e Vera (1995), uma diversificação de funções, fazendo com que esse profissional, em muitas situações, faça seu trabalho de forma inadequada não porque não saiba fazê-lo melhor, mas por que não pode atender, simultaneamente, às diversas funções que lhe são atribuídas. (CARLOTTO, 2010, p. 24)

No caso da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental pesquisas evidenciam que há um processo de naturalização da imagem do professor historicamente atribuída à figura materna, onde o magistério torna-se vocação e os elementos de sustentação profissional se baseiam no amor à profissão, sem exigência de formação, e que “para ser professora basta doar-se, compreender, amar e dar atenção aos alunos e, para isso, não são necessárias habilidades e competências técnicas especializadas, contando-se apenas com a vocação” (MAIA; MAGALHÃES 2008, p.13 ). “Assim, a educação infantil, marcada por um quadro de desigualdade [...], tem na questão do gênero mais uma variável para a desvalorização do trabalho” (KRAMER, 2002, p.126).

Diante da natureza do trabalho docente, corroboram para esta análise os estudos de Pinto, Duarte e Vieira (2012), que compreendem a docência como uma “profissão de tempo integral” e no caso do docente que atua na educação infantil “a tarefa com as crianças pequenas requer para essas professoras e essas educadoras exigências específicas que afetam a carga de trabalho” (p.616 – grifos nossos).

Nota-se que, ao referirem-se ao trabalho docente na educação infantil, as autoras utilizam os termos *professoras* e *educadoras*. Considerando a diversidade no atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil, podemos encontrar nomenclaturas distintas, porém estas carregam a essência da atividade laboral neste nível de ensino, onde historicamente pesou o estigma de que o trabalho com crianças pequenas acaba por ter um forte caráter assistencialista como nos afirma Aquino (2010), sem exigências de profissionalização e, portanto, um trabalho menos qualificado e menos valorizado, sobretudo nas creches.

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.(GARCIA *et al*, 2005, p.54)

Na educação infantil, a compreensão sobre o trabalho dos professores apresenta definições variadas, desde a ideia do cuidador e recreador à docência; da tia, do sacerdócio ao profissional. Arrisco-me a afirmar que, mesmo entre nós, professores de educação infantil, não há homogeneidade na análise sobre a natureza de nosso trabalho. Determinados discursos e posturas podem levar-nos à acomodação ou mesmo à manutenção de um projeto de sociedade que não apenas nos prejudica financeiramente, mas que se sustenta a partir de nossa força de trabalho, “sequestrando” nosso tempo livre e nossa saúde.

Indiscutivelmente, a influência das teorias sobre o desenvolvimento da criança, a constituição de fóruns que discutem a situação da infância no Brasil e os movimentos em defesa da educação tem contribuído significativamente na construção de propostas alternativas de políticas públicas educacionais voltadas à infância e disputá-las no âmbito do Estado. Contudo, os diferentes interesses econômicos em disputa, as diversas realidades nos municípios, bem como as concepções de infância em jogo, levam esse processo a abrigar não apenas redefinições, mas também tensões e imprecisões (VIEIRA, 2011), interferindo diretamente sobre o trabalho docente nesse nível de ensino.

Diante das exigências de formação, os docentes que atuam na educação infantil passam a assumir o desafio de apropriarem-se de práticas que atendam à necessidade de saber cuidar e educar, exigindo assim, maior empenho no processo de formação e planejamento, que muitas vezes ocorre fora da escola ou mesmo na casa dos docentes, comprometendo seu tempo livre.

A falta de tempo e espaço para que ocorra o planejamento de forma adequada leva professores e, especialmente professoras a submeterem-se a uma extensa jornada de trabalho, sinalizando uma *intensificação do trabalho docente* (ZIBETTI; PEREIRA, 2010) que, acaba exigindo não apenas um empenho físico, mas também intelectual ou psíquico, ou mesmo a combinação desses fatores (DUARTE, 2010a).

Assim, a reprodução das formas de consciência social necessárias à sociabilidade alienante do capital incide não apenas nas condições objetivas em que se desenvolve o trabalho, mas atua também na subjetividade dos trabalhadores.

### **2.3 As transformações no mundo do trabalho e as repercussões sobre o Trabalho Docente na Educação Infantil**

No contexto de transformações no mundo do trabalho, o debate sobre a função da escola pública e as dimensões da prática pedagógica, apresentam questões que contribuem para a

análise sobre os elementos “invisíveis” que tem levado os docentes a um processo de precarização de suas condições de trabalho bem como a intensificação desse trabalho.

A defesa da tese do fim da sociedade do trabalho e a realização concreta do tempo livre tem buscado sustentação nos processos de crise. Corroboramos com as análises de Antunes (2005b; 2011), sobre a perenidade do trabalho e as metamorfoses que este vem sofrendo ao longo da história, especialmente nos momentos de crise do sistema em vigor, que se contrapõe aos discursos que defendem a perda de sua centralidade em uma *sociedade produtora de mercadorias*.

Ainda em Antunes (2011) percebemos a importância que o trabalho abstrato cumpre na criação de valores de troca, ao reconhecer que “as mercadorias geradas no mundo do capital resultam da atividade (manual e/ou intelectual) que decorre do trabalho humano em interação com os meios de produção” (p.79).

Complementando tal análise, o autor defende a tese de que a sociedade contemporânea enfrenta um cenário crítico de crise, levando ao aprofundamento de um processo destrutivo que tem como consequência o desemprego estrutural e a precarização do trabalho, forjando um novo sistema de metabolismo societal estruturado pelo capital (ANTUNES, 2001).

Nesse sentido, conceituar o que seja trabalho, deve ir para além de uma atividade remunerada e implica considerar tantas outras atividades que não são remuneradas, “tais como a atividade da mãe de família e faina do professor que prepara aulas, corrige provas, muitas das quais não pagas”. (DAL ROSSO, 2010, p.1)

Além da diversificação de atividades associadas ao trabalho, a construção histórica do que seja trabalho e, por conseguinte, a sua noção de intensidade, deve tomar como base as transformações que ocorrem em distintos momentos na história da sociedade, inclusive com diferenças entre gênero. Desde a revolução Industrial, passando pelo taylorismo e o fordismo, do toyotismo até os dias atuais, a história tem sido marcada pela evolução tecnológica a qual vai impactar as condições sob as quais o trabalho vem sendo desenvolvido pelos homens, bem como sua jornada e intensidade, de modo que altera também sua subjetividade.

Essas transformações têm levado a uma diminuição da classe operária que se observava no século XVIII e a um processo de assalariamento no setor de serviços, conforme demonstra Antunes (2011):

Observa-se, no universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, uma múltipla processualidade: de um lado verificou-se uma *desproletarização do trabalho industrial, fabril*, nos países do capitalismo avançado, com maior ou menor repercussão em áreas industrializadas do Terceiro Mundo. Em outras palavras, houve uma diminuição da classe operária tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma expressiva

expansão do trabalho assalariado, a partir da enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços; *verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário*; vivencia-se também uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, ‘terceirizado’, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado, da qual os *gastarbeiters* na Alemanha e o *lavoro nero* na Itália são exemplos do enorme contingente de trabalho imigrante que se dirige para o chamado Primeiro Mundo, em busca do que ainda permanece do *welfare state*, invertendo o fluxo migratório de décadas anteriores, que era do centro para a periferia. (p. 47 – grifos nossos)

O que se observa é que as novas relações de produção, que visam permanentemente à exploração e superexploração da força de trabalho, têm levado a consequências desastrosas em relação à qualidade de vida e a um processo cada vez maior de alienação, sendo que as consequências desse processo têm caído enormemente sobre as costas das mulheres.

Uma retrospectiva histórica nos permite visualizar as transformações que o trabalho vem sofrendo desde seus primórdios, e como o surgimento dos instrumentos (meios) de trabalho vão se modificando a partir da transformação do próprio homem como ser social.

Ao discutir o trabalho como fonte de riqueza, ao lado da natureza como fornecedora dos materiais necessários para tal, Engels (2015) versa em seus escritos sobre as relações estabelecidas entre os homens no processo de trabalho que levará à necessidade de desenvolvimento da linguagem. Assim, diante da descoberta de novas propriedades dos objetos até então desconhecidos pelo homem, amplia-se o domínio sobre a natureza levando, conseqüentemente, a novos progressos.

O próprio desenvolvimento do trabalho leva o homem à necessidade do trabalho conjunto, de modo que se torna inevitável a aproximação de mais membros na sociedade a tal ponto que leva também ao desenvolvimento da linguagem. Antunes (2005b) afirma que foi por meio da luta pela sobrevivência e pela humanidade que o trabalho se tornou central na história da atividade humana, sendo que “foi por meio do ato laborativo, que Marx denominou atividade vital, que os indivíduos, homens e mulheres, distinguiram-se dos animais” (p.13).

Mas se o trabalho dignifica o homem, por que este tem se tornado um fardo? A compreensão do processo de transformações vivenciado através da história do homem, desde sua constituição como ser dotado de inteligência e linguagem, nos permite acompanhar o processo de conversão do trabalho em sofrimento, tortura; e do ócio como libertação. Ainda com base em Marx, o autor nos mostra como o trabalho metamorfoseou-se diante do império da mercadoria, afirmando que “é conhecida sua referência ao trabalho fabril: ‘se pudessem, os trabalhadores fugiriam do trabalho como se foge de uma peste!’ ” (ANTUNES, 2009, p.260).

A cada momento histórico, o trabalho foi assumindo formas variadas, e a constituição do homem enquanto ser social deu-se a partir do processo de trabalho, na transformação da natureza, na descoberta e construção de seus instrumentos de trabalho e na linguagem.

Nesse sentido, “sabemos que [...] os homens e mulheres que trabalham são dotados de consciência, uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto de seu trabalho” (ANTUNES, 2013a; p.7), o que leva ao desenvolvimento da cognição, levando-o a melhores condições de abstração e clareza da consciência. “Se, por um lado, podemos considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, ponto de partida do processo de humanização, por outro, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado” (Idem; p.8).

O trabalho passa, assim, a tornar-se meio de subsistência, sendo sua força de trabalho apropriada pelo capitalista. O trabalhador vende sua força de trabalho ao proprietário dos meios de produção. Na sociedade feudal, por exemplo, a escassez de terras livres levou à decadência da propriedade comunal e à divisão da população entre oprimidos e dominantes, onde estes últimos, como forma de garantir a produção, se limitavam a manter a existência dos oprimidos (ENGELS, 2012). Nas palavras de Marx (1988): “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela”. (p.142)

Nesta perspectiva, um elemento importante que devemos pontuar nesta discussão é o modo como ocorre o processo de trabalho, ou seja, as relações de produção existentes em uma determinada sociedade, o papel que cumpre o Estado e as relações internacionais de produção estabelecidas. Vale ressaltar que, “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. (MARX, 1988; p. 142).

Ao se transformar em processo de consumo pelo capitalista – detentor dos meios de trabalho – o processo de trabalho passa a se desenvolver sob o controle do capitalista, e seu produto (resultado do trabalho), também a pertencer a este último, gerando lucro. Assim,

A conversão de uma parte do lucro de ontem em capital novo depende, portanto, da disponibilidade de uma quantidade cada vez maior dos meios de produção, bem como de uma quantidade crescente de bens básicos para o sustento dos trabalhadores adicionais a serem empregados. [...] O capital tem, em outras palavras, de produzir as condições para sua própria expansão continuada antes da própria expansão! [...] (HARVEY, 2011; p. 62)

No sistema capitalista, o intuito é manter sua reprodução e expansão, buscando mecanismos de extração de lucro por meio da exploração da força de trabalho. Ainda segundo Harvey (2011), “a relação capital-trabalho sempre tem um papel central na dinâmica do

capitalismo e pode estar na origem de suas crises” pois “há sempre carências em algum lugar e excedentes em outro, e, ocasionalmente, essas carências se aglutinam em grandes barreiras à expansão que perturbam o fluxo do capital” (pp. 61-62).

O caráter contraditório do sistema possui uma natureza estrutural e compõe o movimento cíclico da acumulação capitalista, no qual o objetivo central e permanente das relações sociais é a maximização da acumulação capitalista que busca, nos momentos de crise, não dar respostas a esta, mas garantir a recomposição de seus mecanismos de reprodução, como resposta à crise estrutural do capital. Inicia-se um processo de reorganização do capital tanto de seu sistema ideológico como político de dominação que implica nas relações de produção (FRIGOTTO, 2003).

Portanto, em uma sociedade produtora de mercadoria, trata-se não de uma resposta à crise, mas de sua superação em uma perspectiva de recomposição de seus mecanismos de reprodução do capital, visto que a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço. (Idem, p. 62)

As transformações na base técnica do processo produtivo visando à manutenção e expansão da acumulação capitalista tem impactos diretos no processo de trabalho que exige, contraditoriamente, uma maior qualificação da mão-de-obra para responder às demandas que foram surgindo, ao mesmo tempo em que cria uma massa de trabalhadores precarizados e sem qualificação, buscando nas regiões onde a classe trabalhadora encontra-se menos organizada, terreno fértil para impor sua dinâmica<sup>24</sup>.

Harvey (2011) afirma que o capitalismo se expande para países de terceiro mundo com o intuito de absorver a mão-de-obra excedente que também é criada pelo próprio sistema, saindo de seus países (que detêm hegemonia sobre outros) e mantendo um maior nível de exploração sobre os trabalhadores que ainda não chegaram a estágios mais avançados de conquistas trabalhistas.

As décadas que se seguiram após a crise econômica dos anos de 1970 impactaram os diversos campos da sociedade, e a circulação de capitais pelo mundo permitiram não apenas a

---

<sup>24</sup> Para Frigotto (2003, p. 78), “dentre as várias estratégias de que o capital se utiliza para retomar uma nova base de acumulação destacam-se os processos de reestruturação capitalista que incluem: reconversão tecnológica, organização empresarial, combinação das forças de trabalho, estruturas financeiras. De outra parte [...] as empresas deslocam-se de uma região para outra saindo dos espaços onde a “classe trabalhadora” é mais organizada e historicamente vem acumulando conquista e direitos”.



eliminação de barreiras comerciais levando, inclusive, à privatização de empresas estatais, mas também a novas organizações nas relações de trabalho.

Com o neoliberalismo, uma nova divisão internacional do trabalho atinge os países em desenvolvimento, levando à redução de postos de emprego, à flexibilização dos processos de trabalho e impactos diretos à questão social. O chamado setor de serviços não ficou imune às consequências da reestruturação produtiva, e transformações profundas nas formas de gestão, inovação tecnológica e exigências nos processos formativos, além da interferência na própria organização dos trabalhadores vão impor uma nova lógica organizacional tanto nas empresas privadas como nas instituições públicas. Para tanto, as políticas de ajuste neoliberal precisavam encontrar sustentação em seu discurso para implementar a Reforma do Estado em benefício do capital.

O argumento utilizado pelos *reformadores*<sup>25</sup> tem sua defesa na necessidade de reconstruir o Estado a fim de torná-lo mais eficiente, garantindo os direitos sociais e promovendo a competitividade. Para Bresser Pereira (1997), a partir do controle econômico e social, seria possível dar respostas à crise do Estado (e não do sistema), que estaria burocratizado e “inchado”, em virtude de sua demasiada interferência na garantia da estabilidade dos trabalhadores e aumento de suas despesas sociais. A saída seria aplicar um pacote de medidas, tendo, dentre seus aspectos, a delimitação das funções e áreas de atuação do Estado e, entre estas, a educação e, conseqüentemente, o trabalho docente.

Nesta teia de relações, o trabalho do docente não pode ser analisado como algo apartado, sem conexão com o sistema capitalista, posto que este cumpre um papel importante nesse processo, e encontra-se em um ambiente que abriga tensões, colaborações e conflitos, e que interfere diretamente em seu trabalho.

Essa contextualização sobre o exercício da docência converge para os mesmos elementos relacionados aos impactos das condições de trabalho sobre o trabalho docente, apresentados por Tardif e Lessard (2011), que ressaltam a importância das relações estabelecidas no ambiente escolar. Os autores destacam que a escola possui características sociais e organizacionais próprias, que tem seus desdobramentos nas condições de trabalho sob

---

<sup>25</sup> No campo educacional, o termo *corporate reformers* ou *reformadores* empresariais da educação, como é utilizado por FREITAS (2012), foi criado por uma pesquisadora americana chamada Diane Ravitch, e diz respeito à “coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana do que as propostas feitas pelos educadores profissionais”. Ainda segundo o autor, esse termo reflete a disputa da agenda educacional entre reformadores empresariais e educadores profissionais nos Estados Unidos.

as quais se desenvolvem as atividades dos “agentes escolares, espaço físico e espaço social que definem como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros” (p.55).

No bojo das discussões sobre as transformações no mundo do trabalho e seus impactos sobre a educação, sem deixar de considerar suas especificidades em cada etapa de ensino, é importante destacar as vinculações feitas por Marin (2010) sobre *precarização* do trabalho docente, nos permitindo estabelecer relações entre *intensificação*, *precarização* e *mal-estar docente*.

A partir das vinculações feitas pela autora, observa-se que há um claro alinhamento do processo de trabalho do docente às exigências do sistema capitalista. Independentemente do nível de ensino em que atue o professor, as consequências geradas sempre serão as mesmas: a interferência na qualidade de seu trabalho. Alternando em sua intensidade, a “coisificação do professor”, como discute Silva (2011), tem suas causas justamente nessa cadeia de ações arquitetadas pelo sistema e, sem que se perceba, não existe mais espaço para um trabalho transformador e criativo.

Sob a avalanche opressiva, nada mais do que o silêncio e o retrocesso intelectual, interferindo simultaneamente em vários espaços de vida e formação do docente.

A nível legal impede-se a sindicalização (sem união de classe, não há contestação). A nível estrutural, segmenta-se o conhecimento proposto pelas escolas (a compartimentalização e a superespecialização isolam, dividem, estraçalham). A nível intelectual, levantam-se barreiras contra a atualização do professor (quanto menos ele souber, maior será a alienação). A nível ideológico, prega-se uma só concepção de mundo (nos livros didáticos: o Brasil ideal, distante do real). A nível salarial, abaixa-se o preço da hora-aula a fim de automatizar o trabalho (mais aulas para sobreviver; tempo mínimo para perspectivar a mudança; resultado: alienação e reprodução). (SILVA, 2011, p. 26-27)

Na tentativa de responder às demandas impostas, o docente acaba por comprometer seu tempo privado. Assim, “na sociedade contemporânea, existe uma grande preocupação com a intromissão do labor nas atividades de lazer e descanso do indivíduo [...] uma submissão da vida ao mundo do trabalho” (DAL ROSSO, 2010, p. 1).

Somado o tempo que o docente destina ao seu trabalho às demandas resultantes das novas organizações parentais que surgiram em virtude da mobilidade conjugal e da inserção da mulher no mercado de trabalho (VIEIRA, 2011), faz-se necessário considerar o apelo feito pelo Estado no sentido de responsabilizar o docente por seus sucessos e fracassos, cooptando-os para um projeto de educação que retira das mãos do poder público a responsabilidade da gestão dos problemas enfrentados na escola ou mesmo fora dela (DUARTE, 2010a).

O que se observa é que a *intensificação do trabalho docente* ganha corpo diante das exigências que se apresentam aos professores na atualidade, sem a dotação orçamentária necessária que garanta um atendimento rápido e adequado dessas novas exigências, demandando cada vez mais dos docentes, levando-os a uma espécie de *mal-estar*. Nesta perspectiva,

Quando o sintoma transcende a intimidade do sujeito, manifesta-se em um problema do processo de saúde-doença ou de disciplina laboral. Seu trâmite canaliza uma crise subjetiva e/ou institucional. Resolvido habitualmente através de um tratamento médico psicológico, com ou sem licença laboral, ou com uma sanção. Em geral inadequados e discriminatórios, não colaboram para superar a situação singular ou coletiva. (DUARTE, 2010a)

Tal desconcerto se expressa no campo subjetivo, mas que nos permite compreendê-lo como um fenômeno coletivo que se constrói historicamente e de forma conflitante, que “surge do paradoxo de que essa mesma sociedade que exige novas responsabilidades aos professores não lhes provê dos meios que eles solicitam para cumpri-las; outras vezes, da demanda de exigências contrapostas e contraditórias” (MARTINEZ, 2010, p.1).

Antunes (2005b) afirma que o desemprego estrutural tem atingido mais de um bilhão de homens e mulheres que “oscilam entre a busca quase inglória do emprego ou o aceite de qualquer labor” nos países do Sul, os quais “nunca conheceram o Estado de bem-estar social”, diante de alguns resquícios de seguridade social presentes nos países do Norte (Primeiro Mundo) que ainda herdaram do *Welfare State* alguns direitos. (p.13)

O mundo do trabalho na sociedade contemporânea, apresenta uma nova configuração com a explosão global do universo do não-trabalho, onde aproximadamente um terço dos trabalhadores exerce atividades em “trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivencia as agruras do não trabalho, do desemprego estrutural. Perambulam pelo mundo, como prometeus modernos, à cata de algo para sobreviver” (Idem, p.12-13).

[...] a produção de mercadorias em condições de trabalho assalariado põe boa parte do conhecimento, das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar, fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho. A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (não particularmente feliz) que deve ser renovado com a incorporação de cada nova geração de trabalhadores à força de trabalho. A disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital [...] é uma questão muito complicada. Ela envolve, em primeiro lugar, uma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que tem de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. (HARVEY, 2012; p.119)

Na compreensão de Duarte (2011, p.176) “pode-se dizer que as mudanças operadas no trabalho docente vêm acompanhando as metamorfoses do mundo do trabalho e respondendo ao

processo de regulações/regulamentações educacionais”. Nesse contexto de *disciplinação da força de trabalho* com vistas à incorporação das novas massas de trabalhadores ao mercado, a educação cumpre um papel importante para o crescimento e desenvolvimento econômico, em uma dinâmica oposta aos interesses da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, a compreensão quanto às materialidades geradas pela acumulação capitalista exige uma análise cuidadosa do processo histórico de crises e transformações que ocorrem em diversos países, especialmente na era da globalização, diante da hegemonia dos países desenvolvidos sobre aqueles em desenvolvimento. Tal compreensão leva a diferentes análises no campo ideológico sobre as mudanças no interior do mundo do trabalho, e terão desdobramentos sobre as políticas educacionais, a partir das bases teóricas sobre as quais se sustentam, e os interesses político-econômicos em jogo.

### **3 O PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO NA DEFINIÇÃO DE UMA AGENDA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O SÉCULO XXI**

Para uma melhor compreensão sobre as materialidades das Políticas Públicas implementadas no campo educacional neste início de século, faz-se necessário primeiramente analisar o movimento feito pelo Estado Brasileiro no momento da definição de tais políticas.

A elaboração de uma agenda para a educação infantil também resulta de um processo de redefinição do papel do Estado diante das mudanças nas relações de produção, especialmente no campo tecnológico e organizacional, por meio de políticas de ajuste neoliberal, e apresentam profundas relações com o movimento do capital, sofrendo influências internas e externas, e também da correlação de forças entre as frações de classe, encontrando apoio ou resistência na implementação de seu projeto.

Neste capítulo, analisaremos as ações do Estado Brasileiro no que tange às políticas públicas para a educação e seus impactos sobre a subjetividade dos docentes que atuam na educação infantil a partir dos acordos feitos com os Organismos Internacionais, os desdobramentos observados nos dispositivos legais e sua concepção de educação, os quais sustentam discursos de uma cultura hegemônica.

#### **3.1 Reforma do Estado Brasileiro e Políticas Públicas Educacionais**

A forma de Estado depende das relações de produção estabelecidas em uma sociedade. Assim, a constituição dos diferentes tipos de Estado ao longo da história (escravista, feudal, capitalista, socialista) possui características de organização de classe que correspondem a estágios de desenvolvimento e seus diferentes tipos de relação de produção, no qual o Estado “organiza de uma maneira específica a relação entre coerção e consenso (ou hegemonia) – através do direito, da ideologia e dos aparelhos do Estado”. (BUONICORE, 2004, p. 125)

Em uma sociedade de classes, o Estado constitui-se como instrumento de controle e de administração de conflitos a favor da classe dominante. Os interesses de classe em uma sociedade capitalista são, portanto, antagônicos e inconciliáveis, constituindo-se como “um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento”, diante do qual tal contradição torna-se irreversível.

Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”.

Esse poder, nascido na sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2012; p. 213)

Partindo-se de uma concepção marxista de Estado, o objetivo dessa organização política está justamente na manutenção e defesa dos interesses de uma classe – a burguesia – por meio da manutenção da exploração a partir do controle ideológico, dentro de um projeto de desenvolvimento, através da estrutura jurídico-política e ideológica.

Aí reside a função social do Estado, garantir a coesão da sociedade vigente, “mantendo sob controle o conflito entre as classes sociais antagônicas e impedindo dessa forma que tal conflito deságue na destruição desse modelo de sociedade”. (SAES, 2004, p. 113). O papel fundamental do Estado em uma sociedade capitalista, seria, portanto, “reproduzir a dominação da burguesia sobre o proletariado, garantindo as condições de exploração da sua força de trabalho” (BUONICORE, 2004, p. 126).

Nessa perspectiva, o poder político encontra-se nas frações de classe do bloco dominante dentro da sociedade, de modo que estas relações também não são harmônicas. Os conflitos existentes pela disputa de projetos entre essas frações da classe hegemônica encontram no Estado um mediador de conflitos, a fim de manter os interesses econômico-corporativos e agindo conjuntamente para que a classe trabalhadora tenha sua ação revolucionária neutralizada.

Para tanto, este “deve defender o interesse de longo prazo das classes proprietárias, particularmente da fração hegemônica. Para isso, é muitas vezes preciso fazer concessões às demais frações do bloco no poder e às próprias classes dominadas” (BUONICORE, 2004, p. 133). Assim, a constituição de uma autonomia relativa do Estado compõe um movimento que é próprio dentro do sistema capitalista e resulta também do nível de organização e ação da classe trabalhadora.

Retomando as análises de Saes (2004), essa estrutura atuaria então no que chama de dois segmentos: nos valores que regulam as relações econômicas e sociais por ela condicionadas (inclusive familiares); e nos valores que regulam a organização interna do aparelho do Estado.

Ora, considerando que vivemos em um sistema capitalista, a sua própria lógica de constituição do Estado e da manutenção da *ordem* – domínio econômico da burguesia – deixa clara sua posição dentro de uma sociedade de classes:

De acordo com Marx e Engels, o Estado surge da contradição entre o interesse de um indivíduo (ou família) e o interesse comum de todos os indivíduos. A comunidade se transforma em Estado, aparentemente divorciado do indivíduo e da comunidade, mas, na realidade, baseado em relações com grupos

particulares – sob o capitalismo, com as classes determinadas pela divisão do trabalho. (CARNOY, 1988, p.68)

No Brasil, a redemocratização de 1988 permitiu a ampliação do controle do capital internacional sobre o país e o abandono do projeto de desenvolvimento nacional que já vinha sendo financiado pelo Banco Mundial<sup>26</sup>. A pressão externa, por meio do capital financeiro internacional: Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BM, por exemplo, leva o Estado brasileiro a acabar com o setor público e a romper com o capital monopolista nacional.

Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. [...] (SOARES, 2007; p. 17)

Assim, com a globalização, o mercado ganha mais espaço na economia mundial e impõe novos desafios ao Estado em todo o mundo. Na ideologia neoliberal afirma-se que a crise é resultado da demasiada interferência do estado (PEREIRA, 1997) sendo, portanto, conjuntural. Para Frigotto (2003), longe de ser uma crise eventual, sua natureza é estrutural e compõe o movimento cíclico da acumulação capitalista.

Diante da crise desencadeada nos anos 1980, Bresser Pereira (1997) defende a tese de que esta foi uma crise de Estado, em virtude do modelo de desenvolvimento adotado pelo governo brasileiro no pós Segunda Guerra Mundial. O surgimento do Estado de Bem-Estar nos países desenvolvidos e do Estado Desenvolvimentista e Protecionista nos países em desenvolvimento levou ao ressurgimento do Liberalismo e à crise fiscal e de seu modo de intervenção no campo econômico e social.

O argumento utilizado visa, contudo, à legitimação do projeto neoliberal e à redefinição do papel do Estado e também a um processo de redefinição das fronteiras entre o público e o privado.

Segundo Peroni (2008), as estratégias que compõem o movimento de superação da crise – reestruturação produtiva, o neoliberalismo, a Terceira Via e a globalização – apresentam

---

<sup>26</sup> “O Banco Mundial foi criado em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1944, em Bretton Woods/EUA, pela convenção de 44 países, com o objetivo de sustentar a ordem econômica e financeira mundial no período pós-guerra (BRETAUDEAU, 1986) [...] Até o início da década de 1960, os créditos do Banco destinavam-se a projetos de infraestrutura. No final da década, o setor social passou a receber investimentos, buscando atingir os segmentos populacionais do chamado terceiro mundo que se encontravam fora dos limites aceitáveis de pobreza (grupos emergenciais ou de risco). [...] No campo da educação, o BM estimulou reformas que promovessem a equidade e a qualidade dos serviços, mediante a descentralização, o desenvolvimento institucional e a adoção de novas regras de financiamento e de gastos educacionais. Atualmente, financia projetos de educação primária, infantil e de educação não formal para cerca de 90 países, em apoio à política de Educação para Todos (Education for All) fomentada pela Unesco” (FONSECA, 2010, pp.1-2).

características próprias, ao mesmo tempo em que se complementam. Assim, com a diminuição do papel do Estado, a sociedade civil é chamada a assumir responsabilidades na execução das políticas públicas, e a lógica do mercado passa a orientar a gestão, com a promessa da garantia da eficiência e da produtividade, tendo como referência a gestão empresarial, por meio de parcerias entre o público e o privado.

A Terceira Via, ou o chamado “terceiro setor”, neste contexto,

[...] apresenta-se como uma alternativa ao neoliberalismo e à social-democracia. Apesar de ter o mesmo diagnóstico, de que o Estado está em crise, apresenta estratégias diferentes para superá-la. O neoliberalismo propõe a privatização, a passagem praticamente total para o mercado, ficando para o Estado apenas a coordenação, não mais a execução. A Terceira Via tem outra estratégia que não a privatização: o “terceiro setor”. (PERONI, 2008, p.113)

O fato é que as políticas educacionais implementadas desde o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC tem seus desdobramentos nesse processo de redefinição do Estado Brasileiro. A criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE e as propostas constantes no Plano Diretor da Reforma do Estado passam a ter seus reflexos nos governos subsequentes, onde a ideia de Estado mínimo se aplica à garantia da oferta de serviços públicos e máximo na regulação e promoção do desenvolvimento econômico e social.

Para Peroni (2003) “a interpretação da crise do Estado, modelo utilizado para se elaborar o documento de reforma do Estado no Brasil” e se assenta em “três aspectos: uma crise fiscal, uma crise do modo de intervenção e uma crise da forma burocrática de administração do Estado” (p. 65).

No processo de reconstrução ou reforma do Estado, Bresser Pereira (1997) destaca também a necessidade de criação ou transformação das instituições com vistas a aumentar a governança ou governabilidade por meio da **Privatização** (transformação da empresa estatal em empresa privada), **Publicização** (transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal) e a **Terceirização** (transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio), ao mesmo tempo em que delimita a área de atuação do Estado “deixando para o setor privado e para o setor público não-estatal as atividades que não lhe são específicas”.

No caso dos serviços sociais e científicos, como escolas, creches e universidades, estas devem ser financiadas pelo Estado, ainda que este não tenha que executá-las diretamente implicando sua transferência para o setor público não-estatal por meio do que se denomina de “publicização”. Quanto à produção de bens e serviços, a exemplo dos setores industriais e de mineração, a experiência do Estado brasileiro em intervir fortemente na área o teria levado a uma crise fiscal e posteriormente a “um relativo consenso de que é necessário privatizar”. No



que tange às atividades exclusivas de Estado (definir Leis e fiscalizar seu cumprimento, impor a justiça e manter a ordem, defender o país e representá-lo no exterior, policiar, arrecadar impostos e regulamentar as atividades econômicas), estas devem envolver o poder do Estado.

Em lugar de sujeitar-se a uma administração pública burocrática, faz-se necessário que o Estado seja gerido de forma eficiente, de acordo com os princípios da *administração pública gerencial*. Para garantir a governança, o Estado deve possuir condições políticas e administrativas para por em prática suas decisões, sendo necessária uma reforma que torne o Estado “mais democrático” com “instituições políticas que permitam uma melhor intermediação dos interesses sempre conflitantes dos diversos grupos sociais”, por meio de políticas focalizadas que ajudem a reduzir os problemas sociais.

Ressalta-se, no campo das políticas sociais, que o receituário neoliberal incentiva a desativação dos programas sociais públicos e o Estado deve-se ater somente a programas de auxílio à pobreza (Draibe,1993). Dentro desse preceito, a educação é eleita como chave mágica para a erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol. Aliada à educação, a segurança aparece como outro investimento social do Estado, pois, para que as reformas neoliberais ocorram, a ordem é essencial (ARCE, 2001, p. 254).

O que se esconde por trás do discurso da “redução da pobreza” é a tentativa de legitimar as ações de mitigação como sustentação do desenvolvimento econômico que compõe a orientação política do Banco Mundial, ao mesmo tempo em que freia a luta por políticas públicas de geração de emprego e renda, especialmente a partir de concessão de bolsas, evitando possíveis abalos ao sistema capitalista, responsável pelo aumento do desemprego em escala global.

O problema são os pobres e não os desempregados. O que fazer com os pobres? Hayek dirá: “existem perdedores; eles são pobres porque são perdedores e é claro que o Estado não pode ser insensível a isso”. O que fazer então? Dar bolsas... bolsas e não direito social organizado em torno do trabalho. Bolsa para aliviar o sofrimento, para aliviar a pobreza. É com base nisso que vai surgir, posteriormente, toda uma ciência social da pobreza que inclusive tem critérios de medição de níveis de pobreza com a precisão e a escala de um microscópio eletrônico. Assim eles classificam: “aqui nós temos a faixa dos extremamente pobres... estes ganham a bolsa X”. Vocês sabem do que eu estou falando. Bolsa, assistência e não mais seguridade social. É desta forma que são estruturadas as políticas dos anos 1980 e 1990 em diante. (LEHER, 2010, p.11)

Assim, houve uma redefinição nas estratégias de financiamento do Banco Mundial, que tomou a pobreza como principal foco de suas ações, adotando a “estratégia política-ideológica de aliar a preocupação com o desenvolvimento econômico e social com *as necessidades básicas*

humanas, o que veio proporcionar uma interferência direta nas políticas dos países em desenvolvimento” (BUENO; FIGUEIREDO, 2012, p.3)

De certo que as orientações do Banco Mundial vão sofrendo modificações ou ajustes de acordo com a correlação de forças entre as classes e entre suas frações em cada país. Entretanto, na sociedade capitalista prevalecem os interesses da burguesia, que encontram as mediações necessárias à coesão de interesses no Estado, ainda que este faça concessões pontuais à classe trabalhadora.

A educação funcionaria assim como importante instrumento de alívio da pobreza, ao garantir-se o “investimento” necessário ao desenvolvimento do *capital humano* que permita a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho na perspectiva do capital, impulsionando o desenvolvimento. Para tanto, faz-se necessário garantir o controle político-ideológico da educação desde a o nascimento, com vistas à “reprodução e acumulação do capital, em contraposição o desenvolvimento humano e social da primeira infância”, como nos afirma Marquez e Barbosa (2015, p. 2).

Na teoria do capital humano, capital e trabalho são equiparados, pois ambos são entendidos como fatores de produção, sendo os conhecimentos e habilidades do trabalhador considerados como capital. Nas análises de Machado (2010. p.1):

Da educação [...] derivaria a redistribuição da renda e o desenvolvimento econômico, pois esse capital, de propriedade individual de cada trabalhador, também poderia ser visto como um bem social, capaz de indicar a riqueza humana existente numa determinada sociedade. (p.1)

Contudo,

[...]Para Frigotto, a circularidade da visão do capital humano decorre do “método em que ela se funda e desenvolve na análise do real”, que se constitui “em apologia da concepção burguesa de homem, de sociedade, e das relações que os homens estabelecem para gerar sua existência no modo de produção capitalista”. (Idem, p. 3)

Assim, dentro de um processo de transformações e crises pelas quais atravessam os países de forma global, com a hegemonia dos países desenvolvidos sobre aqueles em desenvolvimento, as políticas públicas educacionais voltadas à educação em todos os níveis e, conseqüentemente aos seus profissionais, trazem materialidades específicas.

As reformas educacionais dos anos 1990 são resultado da implantação de uma agenda neoliberal que prevê esses impactos e, mesmo após mais de duas décadas, é possível perceber suas repercussões sobre o trabalho docente. Pode-se afirmar que houve uma opção pelo continuísmo por dentro da lógica neoliberal (ANTUNES, 2005a), ainda que de forma velada, e

as reformas seguem a todo vapor a partir de uma *agenda globalmente estruturada para a educação* (DALE, 2004). Como resultado,

Os desdobramentos da reforma do Estado sobre a educação foram muitos: impactaram o funcionamento das escolas, criaram uma nova cultura de gestão escolar e de participação da comunidade e da sociedade civil na solução dos problemas sociais. O ativismo proliferou em nome de uma *cidadania ativa*, mais figurativa que propriamente coletiva. (SHIROMA; SANTOS, 2014, p.26)

Como um processo histórico, a educação encontra-se situada nesse contexto, e as materialidades geradas compõe um leque de “orientações” elaboradas pelos organismos internacionais (HADDAD, 2008) presentes nessas formulações. Para melhor compreender como o BM “pensa a educação é importante salientar que as políticas educacionais formuladas pelo mesmo são idealizadas por economistas e não por educadores” (ALVARENGA, 2010, p. 5), o que reflete seu conteúdo político-ideológico e se materializa nas condições concretas de oferta da educação infantil.

Ora, no campo da educação infantil, o Banco Mundial entra no Brasil com uma nova concepção: a de “desenvolvimento infantil”, que, a meu ver, não significa apenas alteração de terminologia. Significa, sim, alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas “focalizados” para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares, mas substitutos dos programas setoriais universais. Isto é, a despeito dos avanços das concepções, de teorias e leis de assistência social contemporânea, a prática de sua implantação em programas para crianças pequenas pobres atesta que os recursos alocados são pouco significativos para cobrir a complexidade das propostas de desenvolvimento integrado (biopsíquicosocial). (ROSEMBERG, 2002a, p. 66).

Outrossim, as orientações dos Organismos Internacionais para a educação encontram sustentação no desenvolvimento de ações financeiras e não financeiras. O Banco Mundial promove uma série de articulações que o permitem funcionar como “um ator político, intelectual e financeiro, e o faz em virtude de sua condição singular de prestador, formulador e articulador de políticas e veiculador de ideias [...] em matéria de desenvolvimento capitalista” (PEREIRA, 2014, p.79).

Ainda segundo o autor, entre as ações do BM na busca pelo controle político-intelectual encontram-se: a *formação de quadros para o aparelho de Estado*, a partir do desenvolvimento de cursos para a formação política e técnica nos países clientes; o *desenvolvimento* de pesquisas com ênfase na mitigação da pobreza; e o *enquadramento interno da pesquisa e a reprodução*

*intelectual*, com vistas à construção de um “consentimento social em torno de determinados programas, ideias e práticas institucionais” (p.93).

A pesquisa foi e continua sendo um componente vital de toda essa engrenagem político-organizativa. Sem isso, o Banco não teria a autoridade e a gravitação que tem. Qualquer investigação acerca da influência do desenho de políticas setoriais nacionais e subnacionais passa, entre outros expedientes, pelo conhecimento sobre como operar essa engrenagem. (IDEM, p.97)

Trata-se, portanto, não de uma resposta à crise como afirmam os neoliberais, mas de sua superação em uma perspectiva de recomposição dos mecanismos de recomposição do capital, à custa do aumento da exclusão social com a retórica da superação dos problemas sociais a partir da redução da pobreza, processo que ocorre em um proposital alinhamento às transformações e crises pelas quais atravessam os países de forma global, com a hegemonia dos países desenvolvidos sobre aqueles em desenvolvimento ou considerados de Terceiro Mundo.

### **3.2 O papel do Banco Mundial para a construção do consenso**

Na perspectiva dos Organismos Internacionais, mais especificamente do Banco Mundial – BM, a educação seria o principal instrumento para a redução da pobreza, garantindo assim a formação de “capital humano” que dê conta de responder às exigências do novo padrão de acumulação. O plano de fundo das políticas voltadas ao combate à pobreza torna-se, em última instância, instrumento de controle de possíveis convulsões sociais e mantém seu já desigual e excludente padrão de desenvolvimento. (SOARES, 2007). Nesse sentido,

O BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheçam que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas à sala de aula. (TORRES, 2007; p. 126 - grifos nossos)

Enquanto o Banco Mundial funciona como o grande patrocinador intelectual do capital, utilizando-se do diagnóstico da “exclusão social” para dar sustentação às políticas focalizadas de mitigação a pobreza por meio da “inclusão social”, ao mesmo tempo envolve a sociedade em substituição ao Estado na execução de políticas sociais, de modo que esse envolvimento “tome o lugar da reivindicação do acesso aos direitos sociais” (GARCIA, 2014, p. 104).

A educação, portanto, cumpriria um papel estratégico de ataque à pobreza, sendo financiada pelos organismos internacionais, os quais concedem empréstimos aos países em

desenvolvimento com um monitoramento permanente das políticas implementadas, e garantiria a conservação da hegemonia, ao ganhar adeptos para o seu projeto.

Sobre a retórica da qualidade utilizada pelos organismos internacionais, encontra-se o argumento de que é necessário investir na primeira infância a fim de se evitar futuros problemas, bem como os altos níveis de repetência, e garantindo menores custos com educação e saúde, além de funcionar como uma estratégia preventiva ao fracasso escolar.

A compreensão sobre a importância e valorização dos profissionais que atuam na educação infantil, no entanto, vão na contramão dos debates em torno da importância dessa etapa da educação básica para o desenvolvimento humano, limitando o ensino da primeira infância à ampliação da oferta aos setores mais vulneráveis da população. O resultado é um forte processo de expansão marcado pelo aprofundamento das disparidades no atendimento, precarização das condições de oferta e desvalorização profissional.

No documento do Banco Mundial, “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos passos” dentre os quatro desafios destacados como principais para o decênio (2010-2020), iremos nos deter em dois deles: “melhorar a qualidade dos professores” e “garantir o desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis”.

No caso da melhoria na qualidade dos professores no Brasil, o BM exigirá que o país promova o “recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade”, bem como desenvolva ações de “apoio ao melhoramento contínuo da prática, e a recompensa pelo desempenho” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.6).

É importante salientar que o próprio Banco afirma a necessidade de “tirar proveito do ‘laboratório de ação educacional’ brasileiro”, destacando as experiências “exitosas” a partir de ações que já vem sendo desenvolvidas pelo Estado de São Paulo e Minas Gerais, e nos municípios de Pernambuco e Rio de Janeiro – no que se refere ao “recrutamento dos melhores professores” e ao Exame Nacional de ingresso na Carreira Docente para os novos professores instituído pelo Ministério da Educação – MEC, a ser organizada e aplicada pelo INEP<sup>27</sup> e tendo abrangência nacional, bem como o desenvolvimento de programas de formação através da iniciativa privada.

---

<sup>27</sup> A primeira edição do Exame foi instituída por meio de Portaria Normativa n.14, publicada no dia 25 de maio de 2010. Segundo o deputado Ivan Valente (PSOL/SP), a utilização dos resultados do exame pelas secretarias municipais e estaduais de educação poderá significar a supressão de concurso público, pois “bastaria publicar um edital de concurso público e usar a nota do Exame como critério para seleção. Funcionaria de forma semelhante ao ENEM: um exame único que poderia ser utilizado para o ingresso em diferentes redes de ensino em todo o país”.

Dentre as experiências desenvolvidas no Brasil, estão a *Prova de Promoção de São Paulo*<sup>28</sup> e as *observações em sala* como ocorrem em Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro. Além de serem submetidos a avaliações teóricas e práticas, os professores ficam reféns de uma política de “valorização” profissional baseada no mérito, recebendo bônus/recompensas a partir de resultados individuais, considerado pelo Organismo como “algo inovador”.

Por meio do *Programa de Valorização pelo Mérito*, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo vem desenvolvendo uma política de “evolução” na carreira docente a partir da aplicação de uma prova, onde os docentes devem atingir metas determinadas de avaliação, atender aos critérios de assiduidade e ter atuação contínua no mesmo cargo durante quatro anos. Os docentes que “conquistam bom desempenho” recebem aumento salarial de 10,5% a cada triênio e devem manter um intervalo mínimo de três anos para se submeter a um novo processo.

Políticas baseadas na bonificação e no mérito funcionam como mecanismos de controle e de fiscalização, levam a um “desenvolvimento” diferenciado na carreira, aprofundam o individualismo e a competitividade, impactando diretamente na organização e resistência dos docentes. Além de voltar seu trabalho ao atendimento das exigências presentes nos exames que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o docente ainda é obrigado a se submeter a um “estágio probatório” permanente.

Por meio da certificação das competências no setor público e a avaliação de desempenho, o Estado se alinha às exigências do setor produtivo, transferindo “a relação incentivo salarial-productividade do campo empresarial diretamente para o setor público de Educação” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011, p.36)

Para agravar a situação, o Exame Nacional de ingresso na Carreira Docente, nacionaliza a lógica perversa de mercantilização da educação disseminada pelo Banco Mundial. Diversas entidades preocupadas com os desdobramentos dessa política<sup>29</sup> realizaram encontros com o

---

<sup>28</sup> Denominada como “Prova de Promoção” pelo Banco Mundial, o “Programa de Valorização pelo Mérito” desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação em São Paulo, foi instituído em 2010. No ano de 2013, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado São Paulo – APEOESP fechou um acordo com o governo para que a prova fosse substituída pela apresentação de um Memorial. A proposta acordada foi regulamentada e divulgada por meio de Decreto em julho de 2014, dando “direito à opção pela avaliação teórica ou pela avaliação prática, na forma a ser regulamentada: 1. Para avaliação teórica, de conhecimentos específicos: prova; 2. Para avaliação prática: memorial”, segundo Decreto 60.650/2014.

<sup>29</sup> Em 2011, reuniram-se em Brasília pesquisadores vinculados às diversas entidades – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) – para discutir a Matriz de Referência da Prova e elaboraram um documento onde constam as principais

intuito de discutir e aprovar uma posição em torno da questão, manifestando-se inicialmente contra o Exame. No entanto, a “abertura” e o poder de persuasão do Estado levaram as entidades a elaborarem propostas que acabaram sendo incorporadas à proposta inicial sem que, contudo, o governo recuasse totalmente em sua política<sup>30</sup>. Assim,

As análises dos pressupostos das políticas em tela (hierarquização, exclusão, meritocracia) e seus efeitos (premiação, punição, competição, fragmentação da categoria, intensificação do trabalho, mobilidade da força de trabalho docente) tendem a indicar que as propostas de avaliação docente e de remuneração por desempenho miram o indivíduo e acertam o coletivo, atingindo diretamente a identidade e o movimento docente. A noção de categoria docente, de coletividade, fica ameaçada com a proposta de avaliação como estímulo à mobilidade de professores no território nacional. (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011, p.41)

O que se observa, portanto, é uma secundarização ou mesmo desvalorização da formação inicial e titulação do docente, além do claro controle do seu trabalho por parte de agentes do Estado, seja por meio de avaliações padronizadas ou específicas do ente federado, seja por meio da observação e avaliação da prática pedagógica.

O professor, além da perda da autonomia na organização de seu trabalho, agora orientado para que atinja metas, se vê “engessado” pelo controle do Estado na execução do próprio trabalho, tendo que dar conta não apenas dos conteúdos delimitados pelos exames nacionais, mas também através do monitoramento de sua prática pedagógica a partir de critérios pouco claros, alinhados a uma política de responsabilização do docente pelo resultado de seu trabalho.

Quanto ao *ensino para a primeira infância – EPI*, três elementos merecem destaque e surgem nos documentos nos anos de 1990 e se mantêm, ainda que de forma menos explícita, nas estratégias do BM, a saber: *a redução do tamanho da classe; os programas de formação docente e os almoços escolares.*

Segundo Torres (2007), o BM, a partir dos dados levantados pelo próprio Organismo, avalia que as políticas implementadas na educação básica, no que se refere à tríade, parecem

---

críticas à proposta e as contribuições das entidades, que constam no documento intitulado “PROVA NACIONAL DE CONCURSO PARA O INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” que encontra-se na página do CEDES/Unicamp.

<sup>30</sup> “A estreita margem de “manobra” concedida às entidades, via participação no Comitê de Governança, não permite caracterizá-las como formuladoras da política. Os Referenciais pré-fabricados e postos à consulta pública são outra demonstração de que a participação não tem caráter deliberativo, mas apenas consultivo. A importação do eixo central do perfil docente também indica que não foram consideradas as necessidades reais da sociedade brasileira” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011, p.40)

não estar surtindo o efeito desejado – o que este chama de “beco sem saída”, propondo assim, novas políticas que se constituem como “avenidas promissoras”. Ainda de acordo com a autora, o BM afirma que não há como reduzir o tamanho das classes escolares, apontando a reorganização do tempo de instrução como solução, posto que, segundo o Banco, o tamanho das turmas não interfere no rendimento escolar, portanto é necessário “incrementar o número de alunos por sala a fim de baixar custos e utilizar esses recursos em livros didáticos e capacitação em serviço” (TORRES, 2007; p. 167).

A “saída”, a partir do aumento do tempo de instrução recairia, portanto, sobre as costas do docente que, diante da sobrecarga de trabalho que este já possui, aprofundar-se-ia ainda mais a precarização de suas condições de trabalho.

Quanto à formação, no que pese o reconhecimento da importância do saber docente para a qualidade do ensino, o BM enfatiza a priorização da *capacitação em serviço* em detrimento da *formação inicial*, esta última por possuir um modelo ineficiente e ineficaz diante do modelo que se apresenta.

Reconhecendo a importância do conhecimento geral no desempenho docente e a importância do sistema escolar como fornecedor desse conhecimento geral, a proposta atual do BM para o recrutamento e a formação docentes é: (a) garantir um ensino secundário de boa qualidade; (b) complementar a educação geral com uma curta formação inicial centralizada nos aspectos pedagógicos; (c) contratar os professores tomando por base conhecimentos e competências comprovadas – chegando a sugerir a possibilidade de uma prova nacional aplicada aos docentes – com critérios e procedimentos similares aos utilizados para a contratação de professores universitários. (TORRES, 2007, p. 165)

O que se esconde por trás dos *slogans* das políticas educacionais alinhadas às determinações dos organismos internacionais é a busca por um consentimento na população, ao atribuir as crises econômicas à educação, justificando assim as reformas educacionais e facilitando a introdução de novas formas de regulação (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22).

Nota-se que todo discurso carrega um conteúdo ideológico e existencial e, mesmo sem nos darmos conta, reproduzimos discursos que sustentam interesses opostos àqueles da classe a que pertencemos.

Os dispositivos legais apresentam desdobramentos resultantes dos embates entre esses “discursos” num contexto de globalização e reestruturação produtiva, tendo seus reflexos na Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no Plano Nacional de Educação, na Resolução N° 1/ 2002 do Conselho Nacional de Educação<sup>31</sup> e no

---

<sup>31</sup> Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.



Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL<sup>32</sup>, entre outros dispositivos. Tais políticas refletem a concepção de que a saída para os problemas enfrentados pela educação está na formação dos professores, ao mesmo tempo em que as políticas de “valorização” defendidas pelo Estado se alinham com a afirmativa de que “nem senioridade nem credenciais são bons previsores de eficácia de professores”, para justificar a política de bônus, centrada no mérito individual, conforme afirma o BM (2010).

Essa compreensão é nítida no posicionamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE em relação à formação e o trabalho docente. Conforme nos afirma Maués (2009), este Organismo,

[...] enfatiza que o papel dos professores está mudando, tendo em vista as inúmeras demandas da sociedade do conhecimento. Segundo essa entidade, o docente deve ser capaz de trabalhar com o aluno, individualmente, respondendo às necessidades de aprendizagem diferenciada, mas também deve estar apto a trabalhar com classes pluriculturais, trabalhar e planejar em equipe com os pares, além de ser capaz de trabalhar com os pais de maneira profissional e também fazer parcerias com as comunidades locais para melhor desenvolvimento do seu trabalho. Realmente, é um trabalho complicado atrair e reter esses profissionais se não houver uma valorização da profissão traduzida em salários, plano de carreira, formação inicial e continuada, dentre outros fatores. (MAUÉS, 2009, p.8)

Quanto à democratização do acesso, se considerarmos apenas o marco regulatório da política educacional no Brasil, notamos significativos avanços. Segundo Cury (2010), o governo tem apresentado algumas iniciativas legais e programas governamentais que indicam *uma retomada do papel do Estado no direito à educação*.

Contudo, estes também apresentam armadilhas se não fizermos uma análise mais apurada, especialmente no que se refere à responsabilidade no processo de gestão (XIMENES, 2012), pois o que se observa efetivamente são políticas públicas cada vez mais alinhadas com os interesses mercadológicos que “conquistam” adeptos a um projeto de educação a partir da institucionalização de *redes sociais* (SHIROMA, 2011) que visam à construção e fortalecimento de seu sistema hegemônico. Nesse contexto,

---

<sup>32</sup> PROINFANTIL – curso desenvolvido pelo MEC, por meio da EaD em nível médio, na modalidade Normal com o objetivo de garantir “aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de educação infantil, o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática profissional”, com base na RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999, que 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. O programa teve início no ano de 2005, sendo que o Pará passou a fazer parte somente em 2009. No que pese a divulgação de ações previstas para 2011 na página do PROINFANTIL não foi possível localizar informações sobre novas ações do Programa nos últimos quatro anos.

A universalização do acesso à escola e o aumento médio da escolaridade é um fato que parece não constituir-se em óbice ao capitalismo monopolista. Pelo contrário, [...] Uma escolaridade elementar que permite um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista. (FRIGOTTO, 2010a, P.183-184)

O que se observa no Brasil é um forte alinhamento do Estado às “orientações” do Banco Mundial. Vejamos o exemplo das políticas voltadas ao desenvolvimento infantil e educação pré-escolar que visam o aumento da matrícula e um *desempenho escolar sustentado*, sobre as quais o Banco Mundial afirmava ainda nos anos de 1990 que a “despesa no primeiro grau pode requerer sua complementação com uma despesa focalizada no desenvolvimento infantil de crianças provenientes de famílias pobres” (Banco Mundial, 1995: p. 74). Em 2010, ao tratar do acesso ao *ensino à primeira infância (EPI)*, o Organismo afirma que “fornecer acesso ao EPI para crianças mais pobres, principalmente em áreas rurais, significa dar suporte a soluções criativas para os problemas de grandes distâncias e uma população distribuída esparsamente” (BANCO MUNDIAL, 2010; p.70). Isto significa, que

[...] o Ministério da Educação pode encorajar estados e municípios a explorarem alternativas ao ensino simples baseado em centros, tirando vantagem das casas das famílias e de estruturas pré-existentes para oferecer estimulação a todas as crianças vulneráveis do Brasil. (Idem; p. 71)

Considerando o ordenamento legal das atribuições de cada ente federado com a educação, será sobre os municípios o peso da responsabilidade com a educação pré-escolar, a qual tem apresentado uma significativa expansão, ao mesmo tempo em que este transfere para a escola e seus docentes as implicações de uma política de Estado que não prioriza os investimentos necessários a uma educação pública de qualidade. Diante do quadro que se aproxima, as expectativas não são as melhores.

Além disso, a globalização da economia levou à transnacionalização não só dos processos econômicos, mas das estruturas de poder do capitalismo. Isso fez com que a classe trabalhadora, e mais precisamente sua reprodução, passasse a ser pensada também neste nível, ou seja, supranacionalmente. A Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jontien, enfatizando a necessidade de expandir o acesso à educação para as populações pobres, a importância conferida ao papel da mulher na reprodução da força de trabalho nas regiões mais pauperizadas do mundo, a urgência em direcionar os processos educativos diretamente para o trabalho, a defesa da ação de novos agentes tanto na oferta quanto na regulação da educação em âmbito mundial, foi um marco na institucionalização de novas estratégias de reprodução da força de trabalho global. (BRUNO, 2011; p.552-553)

Os desdobramentos dessa institucionalização podem ser observados nas políticas públicas educacionais implementadas especialmente nas duas últimas décadas no Brasil e

naquelas circunscritas no plano legal, com destaque ao recém-aprovado Plano Nacional de Educação.

### **3.2.1 A educação infantil no “Novo” Plano Nacional de Educação (2014-2024)**

Aprovada pelo Congresso Nacional, em junho de 2014, a Lei do novo PNE – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – apresenta 14 artigos e estabelece 20 metas para serem atingidas no decênio. Em seu anexo, além das metas, podemos encontrar as estratégias a serem utilizadas para que estas primeiras sejam atingidas. No entanto, é possível perceber que, não apenas os dados a serem utilizados como referência para implementação e avaliação de sua execução, como também as formas de atendimento e financiamento, geram insatisfação, e até mesmo indignação daqueles que lutam por uma educação enquanto direito.

Se analisarmos atentamente, observamos diversas inclusões e modificações no texto original, o qual foi enviado pelo executivo em 2010 e desconsidera grande parte das contribuições feitas pelos diversos segmentos da sociedade na ocasião das Conferências de Educação – CONAE. O PNE que deveria entrar em vigor ainda em 2011 tem tramitado ao longo do biênio e tem sido elemento de disputas e acordos que vão se refletir nas políticas públicas a serem implementadas no próximo período, ou mesmo servirá de instrumento de legitimação das ações/compromissos assumidos pelos governos nas diferentes esferas, sobretudo pela União.

Tomemos como referência a educação infantil. Ao analisarmos sua oferta no Brasil, é possível verificar que o ente federado que tem respondido pelo maior número de matrículas nessa etapa da educação, tanto na pré-escola, obrigatória desde 2009<sup>33</sup>, quanto nas creches, onde ainda há uma grande demanda que ainda não tem acesso a este direito e somente 18% das nossas crianças de 0 a 3 anos estão matriculadas, tem sido o município.

Araújo (2015), ao apresentar os *parâmetros para avaliar o novo PNE*, afirma que há um desequilíbrio em termos de participação dos entes federados em relação à educação, o que indica a necessidade de uma redefinição de papéis entre estes e uma maior participação financeira da União, além do aumento no volume de recursos públicos, o que não ocorreu com a aprovação do novo PNE. Há ainda, a agravante de vir se aprofundando a diluição das fronteiras entre o público e o privado e a diminuição do papel do Estado na garantia da oferta

---

<sup>33</sup> A Emenda Constitucional Nº59 de 2009, que altera os incisos I e VII do Art.208 da Constituição Federal – prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos.

de serviços públicos, além do fortalecimento do setor privado por meio de isenções fiscais e concessão de bolsas.

Enquanto isso, aumentam as responsabilidades dos municípios, sem levar em consideração sua capacidade financeira e diversidade regional, o que certamente tem contribuído para uma maior disparidade em termos de formas de atendimento<sup>34</sup>, exigências na formação profissional, condições de trabalho e valorização, especialmente na educação infantil.

Corroboram para tal interpretação o fato de não haver uma política de financiamento que responda às demandas do setor, considerando o custo-aluno-qualidade e conseqüentemente um maior investimento na ampliação da oferta e garantia de padrões de qualidade, incluindo o número suficiente de profissionais capacitados para atuarem nessa etapa de ensino.

Podemos citar como exemplo também o município de Belém que, no que pese os dados referentes ao período de 1996-2003 apontarem uma considerável expansão no atendimento e elevação do orçamento executado pelo município nesse nível de ensino, observou-se que os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF e a falta de financiamento específico para a educação infantil acabaram por limitar o atendimento à educação infantil a uma perspectiva assistencialista, sem as devidas condições de infraestrutura, mobiliário e quadro de pessoal, conforme ressaltam Solimões e Neves (2004)<sup>35</sup>. As autoras também destacam a necessidade de estudos voltados ao detalhamento do custo-aluno na educação infantil, em virtude da diversidade no atendimento e suas especificidades de acordo com cada faixa etária:

[...] não se pode discutir financiamento para a educação infantil sem antes levar em consideração os diversos fatores que envolvem a manutenção e desenvolvimento deste nível da educação. Fato este que vem salientar a necessidade de pesquisas mais direcionadas à questão do custo-aluno-qualidade na educação infantil, a fim de se obter dados mais objetivos sobre a manutenção desse atendimento. (p.43).

Comparando o Projeto de Lei Nº 8.035 de 20 de dezembro de 2010 (que trata do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020), com a Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Novo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), observamos que o § 4º do Art.5º sequer estava previsto no corpo do texto que compunha o PL, sendo incluído em seu

---

<sup>34</sup> No município de Belém, por exemplo, capital do Estado do Pará, a oferta da educação infantil vem se dando em três tipos de espaços escolares na Rede Municipal: nas Escolas, nas Unidades de Educação Infantil e nas Unidades pedagógicas (estas últimas, ligadas a uma escola-sede).

<sup>35</sup>As autoras apresentam uma breve análise sobre a configuração do atendimento à criança de 0 a 6 anos no município de Belém, com destaque à estrutura do financiamento da educação infantil na Rede Municipal de Ensino, compreendendo o período de 1996-2003, bem como as principais dificuldades encontradas no sentido de garantir a oferta desse nível de ensino.

processo de tramitação. O *caput* do Art. 5º trata das instâncias responsáveis pela execução do PNE e o cumprimento de suas metas.

Ao manter a política de expansão por meio de parcerias público-privadas, o Estado se desresponsabiliza cada vez mais com a educação infantil, especialmente nas creches, e acaba por estimular a oferta em espaços precários. Assim, enquanto o Estado permanece como regulador, a racionalização de custos com a educação e a transferência de responsabilidade para as organizações não governamentais seguem as orientações do Banco Mundial, ao mesmo tempo em que garante “a proliferação de conveniamento em detrimento da aplicação de recursos públicos exclusivamente em educação pública” (FLORES; SUSIN, 2013, p.229). Marquez e Barbosa (2014) ratificam esta análise, ao afirmar que:

Para atingir os objetivos propostos, a equipe de técnicos e conselheiros do Banco Mundial se propõem a trabalhar em estreita colaboração com os governos, as organizações não governamentais, os organismos de desenvolvimento bilaterais e multilaterais, os estudantes, as famílias, a comunidade, os professores, as fundações, as instituições filantrópicas e empresas privadas. Conforme salienta o Banco (2000a), a educação da primeira infância está quase completamente no setor privado e os principais provedores em todas as regiões são as organizações não governamentais.

Destaca-se no §4º do referido Artigo da Lei do PNE, a definição de investimento público em educação e as formas de aplicação de recursos, que são caracterizadas inclusive por meio de “subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal”. Ora, se os recursos públicos podem ser dirigidos também às escolas “que: **I** - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação” bem como “**II** - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades” (BRASIL, 1988), nos questionamos se efetivamente o poder público irá preocupar-se com o atendimento nas creches, visto que este, além de possuir um grande número de crianças que ainda não tem garantido esse direito, requer um alto investimento para que se garantam os padrões mínimos de qualidade e, especialmente, se amplie este atendimento em, no mínimo, 50% até o final de vigência do Plano, conforme previsto em sua meta 1. Quem ofertará este ensino? Em quais condições?

Nesse sentido, a questão do financiamento público é algo que não apenas merece ser destacado, como também denunciado, não somente por conta do baixo investimento na área da educação, e pela desresponsabilização crescente que tem se dado por parte da União, mas também pelo forte processo de privatização da educação com transferência de recursos para o setor privado, com destaque para a educação infantil e ensino superior.

As estratégias de expansão da oferta da educação infantil utilizadas pelo poder público por meio de convênios com entidades privadas sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias, beneficentes ou religiosas, associações de moradores etc.) acabam, de fato, atendendo, ainda que parcialmente, uma grande demanda reprimida.

Essas vagas, “mesmo que não sejam de responsabilidade integral do poder público, às vezes são consideradas pela população, erroneamente, como educação pública, quando se trata, em verdade, de uma vaga em instituição privada não particular” a qual é financiada de forma parcial ou total, pelo município (FLORES; SUSIN, 2013; p. 224). A estratégia 1.7, constante no Anexo da referida Lei nos permite uma clara interpretação de como será mantido esse atendimento, prevendo a “oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública” (Anexo da Lei do PNE).

Flores e Susin (2013), ao analisarem as políticas de financiamento da educação, destacam as implicações na oferta da educação pública com a criação de fundos contábeis criados por meio de Emendas Constitucionais – EC, os quais tem sua distribuição a partir do número de matrículas.

Regulamentado pela Lei N° 9424/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, foi o primeiro fundo criado por meio da EC nº14/96 e, de acordo com Guimarães (2002), acabou impactando negativamente a educação infantil, posto que ao destinar-se exclusivamente ao ensino fundamental levou à desaceleração na oferta de matrículas na educação infantil e a retração de serviços oferecidos pelos municípios, que se viram obrigados a investir mais no ensino fundamental carreando, inclusive, recursos que antes eram investidos na educação infantil.

Ainda que em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (EC 53/96, regulamentado pela Lei 11.494/2007), tenha-se ampliado o repasse para toda a Educação Básica, incluindo a educação infantil, acabou “estendendo essa prerrogativa para as vagas existentes em instituições privadas sem fins lucrativos, fortalecendo, em certo sentido, a manutenção e inclusive a ampliação da política de conveniamento com financiamento público” (FLORES; SUSIN, 2013, p. 225).

Segundo as autoras citadas, a situação se agrava com a Medida Provisória nº562 (Convertida em Lei nº12.695/2012) que altera o artigo 8º da Lei do FUNDEB, ao abrir a possibilidade de estender as matrículas na Educação Infantil por meio de parcerias público-privadas até o ano de 2016, quando se encerra o prazo legal do Fundo.

Uma outra questão que merece destaque é que,

Além do fato de que o custo/aluno/ano praticado pelo FUNDEB, especialmente para a etapa da creche, não cobrir o gasto realizado pelos municípios, ainda existe a questão da diferença a menos do recurso repassado às instituições conveniadas em troca de matrículas por ela assumidas. Existem evidências empíricas de que esse repasse insuficiente leva à precarização do trabalho nessas instituições, no que se refere à remuneração e às condições de trabalho dos profissionais que atuam com as crianças, bem como em relação aos insumos disponibilizados. (FLORES; SUSIN, 2013, p.240)

O desenvolvimento de uma política de Fundos, em detrimento de uma previsão de recursos que inverta a lógica de “redistribuição da miséria” ao considerar apenas um valor de custo-aluno inicial e não o do custo-aluno-qualidade como tem sido defendido nas Conferências de Educação, além de não garantir novos recursos para a educação pública ainda legítima as ações de parceria entre o poder público e a iniciativa privada como ocorre com o FUNDEB, o que leva a comunidade a sentir-se responsável pelo atendimento, fragilizando a luta pela oferta de uma educação infantil de qualidade.

Nos chama atenção o parágrafo único do Art. 4º da Lei do PNE no que se refere à base de dados a ser utilizada com vistas ao cumprimento das metas previstas em seu anexo. Como parâmetros a serem utilizados, além da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, e do censo demográfico e censos nacionais da educação básica e superior, “o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência”. Observa-se, portanto, que a educação de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos fica secundarizada, não sendo prioridade do governo.

### 3.3 Expansão da oferta e políticas de responsabilização e precarização

De acordo com o Banco Mundial, o Brasil vem conseguindo avançar significativamente na implementação dessas políticas nos últimos quinze anos, especialmente na expansão do acesso, seja pelo aumento de 8% para 18% das matrículas nas creches, ou dos 49% para 80% de matrículas na pré-escola de 1996 a 2009, além da garantia da obrigatoriedade na matrícula das crianças de 6 anos, porém *precisa priorizar* algumas ações que devem ser desenvolvidas pelo país na próxima década. Dentre as quais, podemos listar:

[...] melhorar a provisão de serviços para as crianças de renda mais baixa e mais vulneráveis, e melhorar a qualidade. **O estudo recomenda** a introdução de currículos adaptados a cada nível educacional, **o treinamento e supervisão mais intensos de cuidadores e educadores**, e o monitoramento e avaliação dos programas em andamento. Em cada uma dessas áreas há uma função para o Ministério da Educação – fornecendo materiais de orientação e supervisionando as atividades – assim como para os estados ou municípios,

implementando os programas. (BANCO MUNDIAL, 2010; p.9-10 – grifos nossos)

Nota-se que ao fazer referência aos profissionais que atuam na educação infantil que irão atender às crianças de setores mais vulneráveis da população, o Banco Mundial faz uso dos termos *cuidadores* e *educadores* e afirma que “a imensa maioria das evidências aponta que níveis superiores de educação não são requisitos-chaves para o educador de EPI”<sup>36</sup>.

Assim, a orientação dada pelo Organismo é o desenvolvimento de ações centradas em treinamento específico para professores de creche e pré-escola, em pré-serviço ou por meio de programas de treinamento continuado, inclusive à distância. “Além disso, para que os professores sejam bem sucedidos na aplicação desses princípios, a fiscalização que inclui a observação regular em sala de aula por especialistas, juntamente com o retorno real, é essencial”. (BANCO MUNDIAL, 2010; p. 74)

Como veremos mais adiante, a diversidade de atores que desenvolvem funções docentes nesta etapa da educação básica e as políticas de formação e acompanhamento profissional trarão implicações diretas sobre a formação de sua subjetividade e a concepção de profissional da educação infantil.

Os *slogans* utilizados pelas políticas educacionais, em consonância com as orientações do BM refletem uma política voltada à construção do que Harvey chama de *consentimento ativo* e tem como objetivo legitimar *os discursos e práticas educacionais do novo milênio* (SHIROMA; SANTOS, 2014; p. 22). Contudo, os interesses políticos existentes por trás das preleções nem sempre estão claros, pois o discurso carrega consigo um conteúdo existencial ideológico, que compõe seu sentido em um plano histórico e social.

Nesse sentido, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92-93). É preciso, portanto, estabelecer a relação entre discurso e estrutura social, concebendo-o “como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social” (MUSSALIN, 2006, p.110).

A busca por um “consentimento ativo” visa à garantia das condições adequadas à aceitação da população aos discursos governamentais, criando as bases necessárias à implementação de suas políticas.

---

<sup>36</sup> A terminologia utilizada pelo Banco Mundial para referir-se à educação infantil é a EPI – Ensino da Primeira Infância



Estudos de Harvey, Shiroma e Santos (2014), afirmam que a construção do *conhecimento ativo* se baseia em um aparato conceitual que leva a novas formas de atuação da população ou, mais especificamente, a novas práticas por parte das escolas e seus docentes em se tratando de políticas educacionais. Ao se referirem aos *slogans* utilizados pela nova gestão pública, as autoras destacam os impactos sobre a gestão escolar, a qual é centrada na racionalidade técnica e nos esforços individuais, como elementos fundamentais para alimentar ações individualistas e que abrem espaço para a atuação cada vez maior da iniciativa privada.

Vejamos as orientações previstas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007), que dispõe sobre a implementação e que denomina *compromisso* entre os entes federados. Destacamos, entre suas 23 diretrizes, as seguintes:

VII - **ampliar as possibilidades de permanência** do educando sob responsabilidade da escola para **além da jornada regular**;

[...] IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a **inclusão educacional** nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

[...] XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para **formação inicial e continuada** de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando **o mérito**, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar **o mérito** do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após **avaliação, de preferência externa** ao sistema educacional local;

[...] XIX - **divulgar na escola e na comunidade** os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

[...]XXVII - **firmar parcerias externas à comunidade escolar**, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com **representantes das associações de empresários**, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (grifos nossos)

A responsabilização dos docentes por resultados, aprofundando a meritocracia e o individualismo no trabalho docente terá seus desdobramentos na educação infantil, onde um número importante de professores que atuam nesta etapa, se encontram lotados também em escolas de ensino fundamental. A intenção do Banco Mundial é que a lógica que já vem sendo gestada – e em muitos casos já executada – no Ensino Fundamental seja ampliada para a educação infantil, com o agravante de encontrarmos nesta etapa de ensino disparidades ainda maiores no atendimento e formação profissional.

A transferência de atribuições do Estado para a população e, inclusive, para setores empresariais, tem levado a uma confusão nas análises quanto aos “limites” da atuação do público e do privado na educação pública, internalizando discursos hegemônicos. Para Fairclough (2001):

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma, os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior. Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta. (94-95)

O poder da retórica do Estado é tão forte que, muitas vezes, o reproduzimos inconscientemente. Não é à toa que mudanças profundas na subjetividade dos docentes de um modo geral têm levado a um *alinhamento* à cultura hegemônica, por meio de uma *performatividade* multifacetada e complexa (BALL, 2004). No caso da educação infantil, à sobrecarga de atividades a ao processo de responsabilização permanente somam-se as indefinições e imprecisões nas políticas públicas voltadas às crianças pequenas.

O controle do tempo e espaço do trabalho docente encontra-se em consonância com um sistema que tem como base a manutenção de um modo de produção baseado na exploração da força de trabalho. É preciso garantir os mecanismos de reprodução da classe trabalhadora para além do espaço do trabalho.

Atividades fora da empresa, como no âmbito da família e nas atividades de lazer e consumo, por exemplo, precisam ser controladas pelo sistema a fim garantir as qualificações necessárias para o trabalho, pois esses espaços funcionam como instâncias formativas. (BRUNO, 2011). Somam-se ao poder da retórica, diversas ações arquitetadas pelo capitalismo,

visando à *coisificação do professor* que, segundo Silva (2011), são rigidamente calculadas: por meio do impedimento à sindicalização e à atualização, do controle e segmentação do conhecimento, do congelamento salarial e automatização do trabalho.

Faz-se necessário, portanto, que o sistema tenha o controle do tempo do trabalho e mais, que garanta os meios de controle do tempo vivido fora dos locais de trabalho. Nesse contexto, lazer, educação e trabalho doméstico passam a compor espaços importantes de reprodução na sociedade globalizada.

O controle do tempo e do espaço da jornada de trabalho, que se desenvolve em condições cada vez mais precárias, o aumento da jornada e a sua intensificação, a complexificação e controle do trabalho docente encontram “justificativas” “no interior dos discursos das políticas educacionais oficiais, interpelando as professoras em suas imagens e autoimagens” (VIEIRA *et al*, 2010, p.307), gerando um mal-estar permanente.

No caso da educação infantil, além dos impactos diretos das políticas governamentais e da falta de investimento nessa etapa da educação, soma-se a imagem assistencialista que se tem dos docentes da educação infantil que foi se constituindo ao longo da história, levando as docentes – pois são majoritariamente mulheres – a serem compelidas a assumir diferentes papéis dentro e fora do âmbito escolar.

O envolvimento afetivo torna a tarefa do docente da educação infantil ainda mais complexa. A imagem atribuída a essas profissionais tem sustentado um discurso de guarda e cuidado que, no que pese os avanços no sentido de se garantir a inclusão das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, a expansão do atendimento sem as devidas condições para essa ampliação e a oferta em espaços inadequados – “tirando vantagem das casas das famílias e estruturas pré-existentis” como afirma o BM (2010) – certamente não irá contribuir para a superação dessa imagem, tampouco irá dar conta de sua valorização profissional.

O aprofundamento da precarização das condições de trabalho e o impacto das políticas de valorização profissional, por exemplo – ou a falta destas – tem levado inúmeros professores a aumentarem sua jornada de trabalho e intensificarem ainda mais suas tarefas, gerando impactos negativos sobre sua saúde. Segundo Vieira (2010), a desvalorização profissional e a consequente ampliação da jornada de trabalho (com o intuito de melhorar a renda), somada à sobrecarga de trabalho têm contribuído para o aumento de casos adoecimento entre as docentes no Brasil.

O esgotamento gerado pela intensificação do trabalho e o aprofundamento da precarização, leva ao desenvolvimento de problemas não apenas de ordem física, mas também psíquica, atingindo veementemente a subjetividade desses docentes. O *mal-estar* apontado por

Codo (1999), pode estar relacionado ao desenvolvimento da síndrome de *Burnout*, sobre o qual Martinez (2010) afirma que a relação com o outro – ou outros – provoca um sofrimento que pode levar ao desenvolvimento de sintomas que se torna perigoso, à medida que a pessoa acometida da síndrome não se sente capaz de reagir e sente-se desamparada, “quando não se pode resolver por mecanismos de sublimação e/ou criativos”.

No caso das docentes que atuam na educação infantil, a carga extensa de trabalho soma-se ao fato de se tratar de um atendimento educacional fortemente marcado pelo viés assistencialista, que é reforçado pelo Estado ao expandir esse atendimento sem as devidas condições de infraestrutura, administrativas, de formação e valorização profissional, com foco nos setores vulneráveis, limitando-se a ações compensatórias.

A responsabilização dos docentes que trabalham com crianças pequenas vem se aprofundando, pois são estes os que acabam sofrendo de forma mais contundente os impactos da exclusão social, da violência e da ausência de políticas públicas, ao terem que “dar conta” das demandas crescentes em sala de aula.

A naturalização da imagem do docente da educação infantil como uma profissão que não exige grandes qualificações, confundindo-se com a maternidade e o sacerdócio, leva muitos professores, especialmente professoras, a internalizarem imagens e a se sentirem responsáveis pelas mazelas da educação no seu local de trabalho. O desenvolvimento de cursos de formação centrados no trabalho individual e no mérito, reforçam um processo de “culpabilização”, além de gerarem um *mal-estar* permanente que leva essas docentes a ignorarem, muitas vezes, sua condição de adoecimento:

O volume de trabalho e a precariedade das condições existentes em muitas EMEIs, a diversidade e a complexidade das questões presentes em sala de aula e, ainda, uma expectativa social de excelência, podem estar na origem de queixas e de adoecimento na categoria. De toda forma, as professoras da Educação Infantil talvez sejam aquelas docentes cuja jornada de trabalho seja a mais extensa e a que mais esteja sendo intensificada. A isso acrescenta o fato de serem as mulheres que historicamente possuem uma jornada não remunerada de trabalho, em casa, com a família. (VIEIRA, 2013, p.8)

Citado por Vieira *et al* (2010), o estudo desenvolvido por Carvalho, destaca onze elementos que levam ao *mal-estar docente*:

- 1) enfrentam uma gama constante de pressões das crianças, dos colegas, dos pais, dos políticos e administradores, muitas delas conflitantes, quase impossíveis de serem atendidas;
- 2) os professores têm o desafio contínuo de manter o controle da classe;
- 3) não têm limites claros de horário de trabalho;
- 4) boa parte de seu trabalho é levada para casa;
- 5) estão abertos a críticas de inspetores, pais, diretores, meios de comunicação e políticos;

- 6) não dispõem de recursos e oportunidades suficientes para reciclagem regular e ampla de seus conhecimentos;
- 7) paradoxalmente, espera-se que se mantenham atualizados com novos formatos e novos desenvolvimentos em sua matéria de ensino;
- 8) dependendo do diretor, podem ter pouca voz ativa na administração da escola e na tomada de decisões;
- 9) têm seu próprio senso de padrões profissionais e sofrem frustrações decorrentes de não conseguirem alcançá-los;
- 10) têm o campo limitado para buscar conselhos ou discutir dificuldades com os colegas;
- 11) têm dificuldade de lidar com mudanças. (p. 311)

Os onze pontos assinalados refletem na subjetividade docente e apresentam-se como materialidades geradas pelas políticas públicas educacionais implementadas especialmente nas últimas décadas, como consequência da opção política do Estado brasileiro e dos sucessivos governos em seguir o receituário dos organismos internacionais, ao aplicar as políticas educacionais alinhadas ao sistema capitalista.

A responsabilização permanente dos sujeitos docentes e desdobramentos sobre sua subjetividade devem, portanto, ser analisadas como resultado de processos “produzidos subjetivamente na relação com a objetividade, que é material e social” (MANCIBO, 2010, p. 1).

Para Alves (2011), as relações de produção estabelecidas no capitalismo global se baseiam no espírito do toyotismo, a partir de uma regulação que “*captura a subjetividade do homem-que-trabalha*, por meio do estabelecimento de metas a serem atingidas e de um ordenado flexível. O trabalhador passa, portanto, a ser um “*carrasco de si mesmo*”, cobrando-se permanentemente respostas positivas ao mercado, mesmo sem se dar conta de tal, gerando o que o autor chama de “*dessubjetivação das individualidades pessoais de classe*”, que visa a “*quebra da subjetividade de classe, para que possa envolvê-la nos requisitos do novo produtivismo e, desse modo, operar a ‘redução’ do trabalho vivo à força de trabalho como mercadoria*” (ALVES, 2011, p.41).

Ao abordar a questão da *captura da subjetividade*, o autor se reporta à organização toyotista do trabalho e destaca que este possui uma grande densidade manipulatória. “o que se busca ‘capturar’ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização” (ALVES, 2008, p. 120). Surge um novo perfil de trabalhador, o qual é compelido a garantir o pleno funcionamento do nexo psicofísico da produção, que “torna mais intensa a unidade orgânica entre ação e pensamento no interior da produção capitalista”.

Assim, o processo de trabalho atinge não apenas a objetividade, mas também a subjetividade dos trabalhadores assalariados com vistas à racionalização da produção. Nas palavras de Alves (2008), “o eixo central dos dispositivos organizacionais (e institucionais) das inovações organizacionais do novo complexo de reestruturação produtiva é a “captura” da subjetividade do trabalho pela lógica do capital”. Nesta perspectiva,

Ocorre uma nova orientação na constituição da racionalização do trabalho, com a produção capitalista, sob as injunções da mundialização do capital, exigindo, mais do que nunca, a *captura integral da subjetividade operária* (o que explica, portanto, os impulsos desesperados – e contraditórios – do capital para conseguir a parceria com o trabalho assalariado). (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 345)

A “captura” da subjetividade resulta, portanto, dessa nova precariedade no mundo do trabalho, que invade cada vez mais o tempo e espaço individual, o próprio tempo de vida que, “em virtude da “desmedida” da jornada de trabalho, corrói o espaço-tempo de formação de sujeitos humano-genéricos, aprofundando, desse modo, a auto-alienação do homem que trabalha” (ALVES, 2010, p. 2), resultante das “alterações do metabolismo social do trabalho nas condições do capitalismo flexível”. (Idem; p. 5)

Compreender, portanto, a classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora hoje, de modo ampliado, implica entender este conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. Como todo **trabalho produtivo** é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos(as) trabalhadores(as) assalariados(as). (ANTUNES; ALVES, 2004, p.343 – grifos nossos)

A partir das análises de Marx (1978) citado em Antunes (2013a), sobre trabalho, é importante notar o que se toma como trabalho produtivo. Considerando-se apenas como processo de trabalho, este se apresenta como produtivo quando o resultado é a produção material, o produto, a mercadoria. No sistema capitalista, o trabalho é considerado produtivo na medida em que valoriza o capital por meio da produção de mais-valia. Nesse sentido, considerar o trabalhador em sua amplitude significa dar seguimento às análises de Marx sobre a centralidade do trabalho no processo de produção e reprodução do sistema capitalista, em todas as suas formas de aquisição de lucro e contradições que garantem a sobrevivência do sistema.

[...] a hegemonia ideológica e política em toda sociedade depende da capacidade de controlar o contexto material da experiência pessoal e social. Por essa razão, as materializações e significados atribuídos ao dinheiro, ao tempo e ao espaço tem uma grande importância no tocante à manutenção do poder político. (HARVEY, 2012; p.207)

A importância do trabalho docente na reprodução do sistema torna-se, portanto, mais clara, ao acompanharmos o desenvolvimento das políticas no setor e seu alinhamento a uma *agenda globalmente estruturada pelo capital*, e sua análise não pode estar restrita ao local de trabalho.

No campo da educação infantil, a estratégia utilizada tem como objetivo mitigar a pobreza e centra-se em uma política de transferência de renda como principal ação de garantia da qualidade. Amplia-se o atendimento em instituições que não apenas são diferenciadas, como também diferenciadoras (CAMPOS; CAMPOS, 2012). Universaliza-se, por um lado, a educação de 4 a 5 anos, ao mesmo tempo em que as políticas compensatórias e focalizadas parecem ser o único meio de “salvação”, sem destacar que a situação se torna ainda mais precarizada nas creches.

Padecem as crianças e seus profissionais, de uma política que de fato garanta uma educação infantil de qualidade (mesmo no ensino privado), sem contar com a violência à infância provocada com a aprovação do ensino de 9 anos<sup>37</sup>. Tais contrastes e contradições representam reflexos importantes também sobre as imagens atribuídas aos profissionais que atuam nesses espaços, especialmente nas creches.

Ao mesmo tempo em que se observam avanços no aspecto conceitual, as políticas governamentais limitam a ação dos municípios, incentivando a expansão dos contratos de gestão público-privadas, “contraditoriamente”, por meio de investimentos com recursos públicos, como podemos verificar nos estudos de Arelaro (2008).

Se, por um lado, a expansão da oferta da educação infantil por meio de parcerias público-privadas garante a democratização do acesso, por outro, faz-se necessário analisar quais são os impactos dessa expansão sobre as condições do trabalho docente, posto que a frágil fiscalização dos espaços que ofertam a educação infantil, bem como a falta de uma política de profissionalização docente acabam por comprometer a garantia da oferta com a devida qualidade, além de levar ao enfraquecimento da luta dos movimentos sociais por uma educação pública de qualidade, à medida em que passam a responsabilizar-se pelas demandas do Estado, conforme alertam Flores e Susin (2013).

O que se observa é que os discursos que sustentam as políticas educacionais implementadas sobretudo a partir da Reforma do Estado Brasileiro, a partir da década de 1990,

---

<sup>37</sup> Análise necessária e que requer um olhar apurado sobre a questão, diante do processo de “ruptura” vivenciado por grande parte das crianças de 6 anos que ingressaram no ensino fundamental ao não terem garantido o atendimento às especificidades de sua faixa-etária.

encontram no processo de descentralização e transferência de responsabilidade para a sociedade civil as condições adequadas à autorresponsabilização.

Em consonância com as orientações do Banco Mundial, o Estado Brasileiro segue a lógica de “investimento” na educação como forma de mitigar a pobreza e reduzir o fracasso escolar, levando, especialmente no campo da educação infantil, à manutenção do desenvolvimento de políticas a baixo-custo.

Combinada à expansão da oferta, e à legitimação de discursos e práticas educacionais, tais ações acabam naturalizando algumas imagens dos docentes e atingem não apenas suas condições objetivas de trabalho, mas sua própria subjetividade, contribuindo assim para um processo de *culpabilização* e *mal-estar* permanente, diante da grande densidade manipulatória característica das novas relações de produção estabelecida no capitalismo global.



## **4 CONDIÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM, TRABALHO E SAÚDE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES**

Neste terceiro capítulo, apresentamos os resultados da investigação sobre as condições de trabalho dos docentes que atuam na educação infantil na Rede Municipal de Ensino em Belém. Para iniciar, as análises sobre a relação entre condição docente na educação infantil, trabalho e saúde buscaram resgatar alguns dispositivos legais que atribuem ao município a responsabilidade quanto à oferta da educação infantil e seus desdobramentos na expansão e condições desse atendimento.

Para a análise das condições de trabalho, foram utilizados os dados secundários da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica/GESTRADO/UFPA e informações constantes em Relatório específico sobre saúde dos trabalhadores em educação do Núcleo de Apoio à Saúde do Trabalhador ligado à Secretaria Municipal de Educação de Belém – NAST/SEMEC, com o objetivo de traçar um “mapa” do perfil epidemiológico dos servidores da Secretaria Municipal de Educação.

A escolha da capital paraense se deu pela experiência profissional como professora da Rede Municipal de Ensino de Belém por pouco mais de 14 anos, pela pesquisadora; grande parte desse período, aproximadamente dez anos, dedicados à docência na educação infantil.

Nota-se que o processo de precarização e intensificação do trabalho vivenciado nas últimas décadas tem impactado negativamente a saúde dos docentes, porém há uma invisibilidade em relação às verdadeiras causas sobre determinadas patologias que acometem os docentes de educação infantil, a exemplo das doenças do sistema osteomuscular. Como resposta às tensões do ambiente, as ações de enfrentamento e resistência identificadas acabam partindo de iniciativas individuais e, diante do forte processo de alienação ao qual estamos submetidos, é que somente a consciência de classe e organização coletiva levará à verdadeira transformação social e à conquista da emancipação feminina.

### **4.1 A educação infantil na capital paraense**

Como instrumento que visa dar sustentação às ações do Estado, os dispositivos legais que vêm sendo aprovados, especialmente a partir dos anos de 1990, e que têm suas bases na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, vêm sofrendo, ao longo das últimas décadas, alterações e desdobramentos cada vez mais

sintonizados com as orientações dos Organismos Internacionais, também como resultado de embates e dos interesses em jogo.

Entre outras disposições previstas na Constituição Federal de 1988, coube aos municípios a competência de atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, em creches e pré-escolas, conforme o At.211, § 2º, em regime de colaboração com o Estado e a União, por meio de cooperação técnica e financeira (inciso VI, art. 30e § 1º, art. 211). Ocorre que, ao transferir a responsabilidade pela oferta da educação infantil para o município, o Estado não garante, na mesma medida, o orçamento adequado ao atendimento das necessidades que apresenta a demanda.

De acordo com Neto (2010), a descentralização muitas vezes se confunde com desconcentração, sendo que esta última segue sendo tutelada pelo poder central, enquanto que a descentralização

[...] tem se constituído em uma das formas antidemocráticas de transferência de responsabilidades do Estado com a manutenção da educação para outras esferas da sociedade, sem, contudo, democratizar os mecanismos de financiamento. A descentralização pode, inclusive, gerar certa desigualdade entre os entes federados ou entre os sistemas educacionais, visto que, no Brasil, existem desigualdades regionais muito fortes, exigindo, portanto, do poder central, a adoção de medidas supletivas para equacionar tais desigualdades. (p.3)

No ano de 1997, por exemplo, vivenciou-se no Estado do Pará – um dos primeiros a implementar o Fundo de Valorização e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF – uma diminuição forçada na oferta de matrículas na educação infantil, ao se priorizar o atendimento ao ensino fundamental.

Desde que passou a responder pelos espaços de educação infantil antes mantidos pela FUNPAPA, em 1998, ao mesmo tempo em que precisava garantir o atendimento às crianças em idade pré-escolar no município, a Secretaria Municipal de Educação buscou nos espaços provisórios/anexos a “saída” para os problemas enfrentados em relação à demanda. Assim, além da oferta de turmas de pré-escola nas Escolas Municipais e Anexos/Unidades Pedagógicas, o atendimento em creches passa a ser assumido pela RMEB, e esses espaços denominados de “Unidades de Educação Infantil”.

Dez anos depois, com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – instituído pela Emenda Constitucional nº. 53 (EC53/06) e regulamentado inicialmente pela Medida Provisória nº 233, em 2006, o FUNDEB foi convertido na Lei 11.494, em junho de 2007,

substituindo o FUNDEF – amplia-se a ação deste tipo de financiamento para além do ensino fundamental.

Na distribuição de responsabilidades entre os entes federados, caberia à União a ação de complementação de receitas com o objetivo de diminuir as desigualdades regionais, porém essa ação tem se tornado insuficiente, pois além das profundas desigualdades entre as regiões e na arrecadação, cada etapa e modalidade de ensino na educação básica apresenta uma demanda específica. Diante da não ampliação de recursos, os municípios são os que mais têm sofrido com a falta de investimento na educação, especialmente com a ampliação de sua demanda educacional com a incorporação das creches ao sistema de ensino.

O município de Belém, que conta com uma população aproximada de 1 milhão e meio de habitantes, tem um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM<sup>38</sup> de 0,746 acompanhando o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH<sup>39</sup> nacional – que é considerado alto, segundo a Organização das Nações Unidas – porém ainda possui cerca de 120 mil crianças na faixa etária de zero a cinco anos fora da escola na capital paraense. “Apesar de o governo federal ter instituído o programa Pró-Infância para a construção de creches, há 10 anos que não se ergue uma unidade sequer no município”

Até 2011 o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), estimava que a falta de vagas em creches de 0 a 3 anos em Belém beirava os 88,9%. - Para a faixa de crianças entre 4 e 5 anos, o déficit é de 39,2%; - Para suprir a demanda educação infantil, seria necessário construir mais 237 unidades apenas na capital. (DIÁRIO ONLINE, 2015).

No ano de 2007 a RMEB respondia por um total de 129 unidades educativas que ofertavam a educação infantil (entre escolas municipais, Unidades Pedagógicas – UP’s/Anexos e Unidades de Educação Infantil). No ano de 2009, houve um pequeno aumento no número de unidades educativas, seis, sendo cinco como UP’s/Anexos e mais 29 que até 2008 ainda se encontravam no âmbito da assistência (FUNPAPA), totalizando 139 equipamentos naquele ano

---

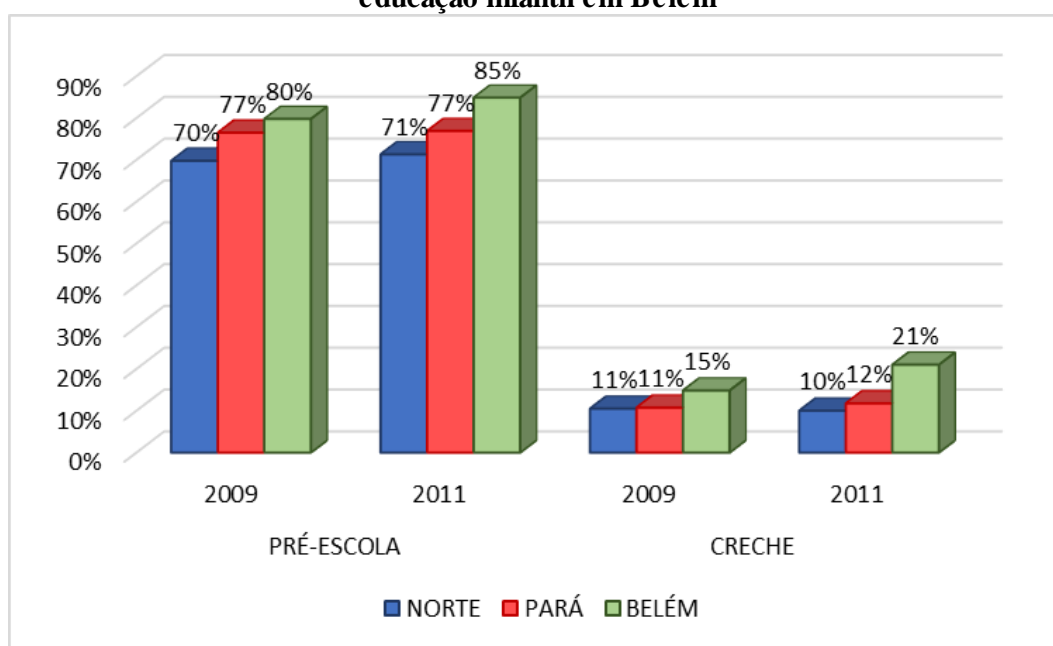
<sup>38</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Porém, vale ressaltar que os indicadores considerados para efeito do cálculo do índice não contabilizam a população de crianças menores de cinco anos que frequentam a escola. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2013)

<sup>39</sup> Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil ocupava em 2013 o 79º lugar no ranking de desenvolvimento humano, sendo que a média de escolaridade era de 7,9 anos, abaixo da média latino-americana. Ainda segundo esse Organismo, “45 milhões de pessoas da América Latina e Caribe correm risco de cair na chamada “pobreza multidimensional”, quando há a carência de condições mínimas para a sobrevivência digna, como alimentos e saneamento básico” (GLOBO.COM/G1, 2015).

(FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010). Aproximadamente 17 mil crianças foram atendidas pelo município em 2009, quase 6.000 a mais se comparado ao ano de 2007.

Acompanhando a evolução das matrículas na Rede Municipal de Ensino em Belém, a partir da aprovação da Emenda Constitucional N°59 de 2009<sup>40</sup>, observamos que de 2009 a 2011 há uma expansão no percentual de crianças pequenas que passam a frequentar a escola, sobretudo nas creches, enquanto na região Norte e no Estado do Pará os valores ficam quase que inalterados, conforme GRÁFICO 1.

**GRÁFICO 1 - Comparativo de porcentagem de crianças de 0 a 5 anos que frequentam a educação infantil em Belém**



Fonte de dados: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2013 – gráfico elaborado pela autora

No que pese a ampliação no atendimento no município, o fato de não se observar um aumento do número de equipamentos/unidades educativas levanta uma preocupação sobre as condições em que essa oferta de vagas vem se dando.

Atualmente, na Rede Municipal de Ensino de Belém – RMEB, os diversos espaços onde o atendimento educacional das crianças pequenas ocorre apresentam estruturas e relações de trabalho variadas. De acordo com a Fundação Carlos Chagas (2010), as disparidades vão desde o assessoramento pedagógico, passando por questões de ordem administrativa, até os valores por aluno de acordo com o atendimento (público e conveniado), refletindo sobre as condições de trabalho do professor da educação infantil. De acordo com o Relatório Final da Fundação, as características do atendimento à educação infantil na RMB podem ser assim detalhadas:

<sup>40</sup> Altera os incisos I e VII do Art.208 da Constituição Federal ao prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos.

O atendimento em educação infantil realizado pela Secretaria Municipal de Educação (Semec) da Prefeitura Municipal de Belém ocorre em grande parte das escolas municipais (EMs), que também atendem outras etapas e modalidades de ensino (EJA, ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante) e, exclusivamente, em Unidades de Educação Infantil (UEIs) e Unidades Pedagógicas (UPs). As UPs se diferenciam das EMs e das UEIs pela sua variedade de composição e de espaços físicos, denominados de UPs-Anexo e UPs Conveniadas. *As UPs-Anexas correspondem a salas isoladas de educação infantil, que se encontram geograficamente próximas de alguma das EMs pelas quais são geridas. Podem ser espaços próprios ou alugados pela Semec, espaços privados cedidos em comodato ou em convênios pelas instituições comunitárias com a Semec. As UPs Conveniadas compreendem o atendimento de educação infantil realizado por instituições comunitárias e privadas sem fins lucrativos.* (Idem, 2010, p.330 – grifos nossos)

A questão que se deve problematizar é que o município é o ente federado com menor capacidade financeira e o que tem respondido pelo maior volume de matrículas em creches e pré-escolas, sendo este o único a ofertar pré-escola em tempo integral no Estado do Pará. Só em Belém, por exemplo, a matrícula na pré-escola em tempo integral respondeu a quase 50% do total no Estado em 2013.

Há de se considerar também a inconsistência nos dados estatísticos sobre a oferta. Analisando os dados finais do censo escolar de 2013, é possível constatar uma diferença significativa nos números apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira– INEP, que gira em torno de 40.000 matrículas, em um total de 245.837 matrículas na educação infantil só no Estado do Pará.

No Pará, por exemplo, a taxa média acompanhou a média percentual do país no triênio, que gira em torno de 12%, como podemos verificar na Tabela 1.

**TABELA 1 – Número de Matrículas na Educação Infantil por Ano no Brasil, Região Norte e Pará – 2010 a 2013**

Unidade da Federação	Expansão em números	Matrículas na Educação Infantil por Ano				%
		<b>Educação Infantil - Total</b>				
		2010	2011	2012	2013	
Brasil	833.902	6.756.698	6.980.052	7.295.515	7.590.600	12,34
Norte	64.534	536.071	552.080	573.995	600.605	12,04
Pará	31.892	253.454	260.398	273.116	<b>285.346</b>	12,58

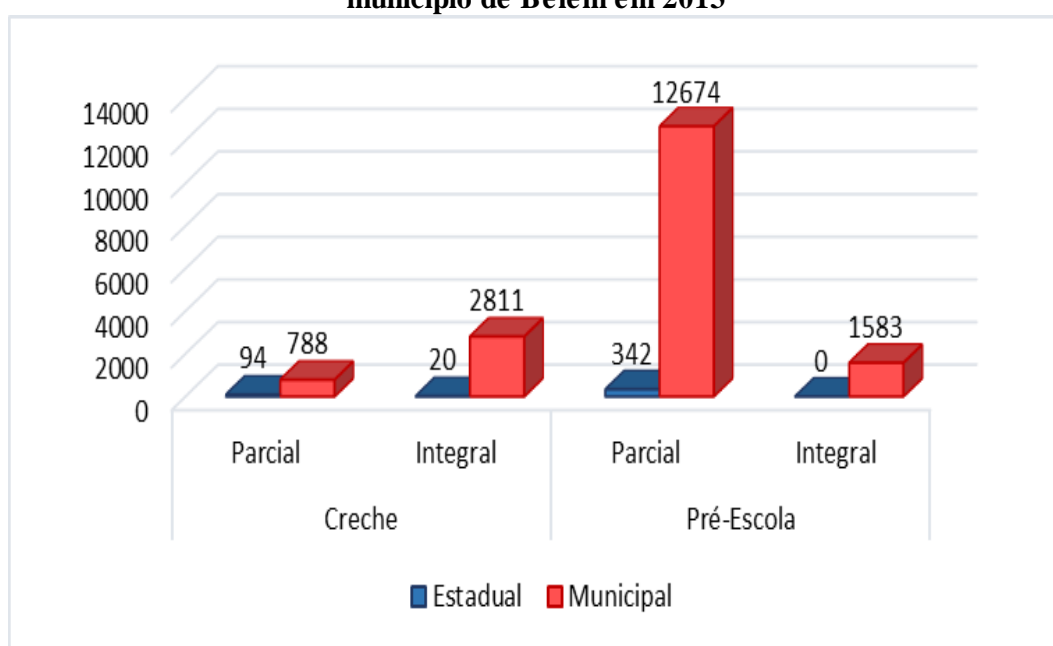
Fonte dos dados: MEC/Inep/Deed

O que se observa é que os dados do INEP comprovam um crescimento significativo na taxa de matrículas na educação infantil nos últimos quatro anos, os quais se alinham com as metas previstas no Plano Nacional de Educação em vigor até 2010, as orientações do Banco

Mundial e até mesmo com as metas previstas no Plano Nacional de Educação que ainda se encontrava em tramitação naquele ano. Somente em 2013 o estado do Pará respondeu por 285.346 do total das matrículas na educação infantil na região norte, o que corresponde a aproximadamente 47% do total regional, e cerca de 4% do total nacional em 2013.

Os dados abaixo (Gráfico 2) revelam a sobrecarga sofrida pelos municípios no que se refere à oferta da educação infantil, bem como a pequena participação do Estado e praticamente a inexistência deste ente federado na oferta da educação infantil em tempo integral.

**GRÁFICO 2 – Matrícula inicial em Creches e Pré-Escolas por dependência Administrativa no município de Belém em 2013**



Fonte dos dados: MEC/Inep/Deed – gráfico elaborado pela autora

O município de Belém conta com um Sistema próprio de educação, instituído pela Lei n.º 7.722 de 07 de julho de 1994, com base no art. 211 da CF/88 e art. 211 da Lei Orgânica do município. Compõe o Sistema Municipal de Educação de Belém a Secretaria Municipal de Educação – como órgão executivo – e o Conselho Municipal de Educação – tendo este a função fiscalizadora.

Dentre as ações do Sistema Municipal de Educação estão previstas a universalização do ensino fundamental e o progressivo atendimento à educação infantil, além de garantir normas e procedimentos necessários à unidade de ação educativa em âmbito local (espaço geográfico do município). A Secretaria Municipal de Educação engloba as unidades escolares ligadas à rede própria, *incluindo-se aquelas que, por força de convênio ou outro instrumento, tenham passado à gestão municipal.*

A distribuição de unidades escolares ocorre de acordo com a Estrutura Administrativa da Capital Paraense e encontra-se organizada nos Distritos Administrativos, que englobam bairros da Região Metropolitana. No mapa abaixo, apresentamos o número de unidades educacionais em cada um dos oito distritos. O Distrito Administrativo do Guamá – DAGUA concentra o maior número de escolas ligadas a RMEB.

**MAPA 1 – Total de Espaços Educativos (Escolas e Unidades de Educação Infantil) por Distrito Administrativo ligados à Rede Municipal de Ensino em Belém**



Fonte: PMB/ Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão - SEGEP

Em 2011, segundo o Relatório do NAST/2011, a Secretaria Municipal de Educação possuía um total de 64 Escolas, 46 Unidades Pedagógicas, 35 Unidades de Educação Infantil e 15 Anexos, e um quantitativo de 3.991 servidores na Rede de Ensino, sendo que os que desenvolviam atividades do Magistério contabilizavam um total de 2.482 servidores no referido ano.

#### 4.1.1 Um “mapa” do perfil epidemiológico dos servidores da SEMEC em Belém

Antes de apresentar as análises sobre as condições de trabalho na educação infantil na RMEB, traçaremos, neste subtópico, um “mapa” sobre o quadro de adoecimento dentro do total de servidores da Secretaria. Considerando o número de processos de afastamentos médicos na Secretaria Municipal de Belém no ano de 2011, incluindo todos os servidores da Rede Municipal de Ensino de Belém, apresentamos, na tabela abaixo, o número de processos de acordo com o tipo de afastamento e o distrito administrativo de origem, a partir dos dados do Núcleo de Apoio à Saúde do Trabalhador – NAST<sup>41</sup>, conforme Tabela 2.

**TABELA 2 – Levantamento de afastamentos médicos. SEMEC GERAL/2011**

Nº	Espaços Distritais	Total de servidores	Sexo		Afastamento médico/2011					
			F	M	LS	LA	PNEES	RP	RD	ID
1	DABEL/SEDE	883	650	233	255	40	--	36	02	02
2	DABEN	550	430	120	145	27	--	29	05	01
3	DAENT	372	308	64	162	21	--	47	04	01
4	DAGUA	828	657	171	239	56	06	58	06	04
5	DAICO	473	373	100	107	20	--	30	--	--
6	DAMOS	323	246	77	99	13	--	19	02	--
7	DAOUT	91	73	18	12	09	--	08	--	--
8	DASAC	471	371	100	145	28	--	48	05	02
<b>TOTAL</b>		3.991	3.108	883	<b>1.164</b>	214	06	<b>275</b>	<b>24</b>	<b>10</b>

Fonte: Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador – NAST/2011

Excetuando-se os processos de Licença para Acompanhamento – LA<sup>42</sup> e Licença para acompanhamento parcial – PNEES<sup>43</sup>, é possível observar que cerca 40% (1473) dos servidores da Rede solicitaram afastamento para dar atenção à sua própria saúde, onde se incluem processo de afastamentos provisórios como Licença Saúde – LS e Readaptação Provisória – RP, bem

<sup>41</sup> Não foi possível ter acesso ao Relatório de 2009, ano em que foi realizada a pesquisa sobre trabalho docente abordada no subitem 3.2 e 3.3 deste capítulo. Contudo, no que pese não se tratar de relatório específico sobre o trabalho docente na educação infantil, os dados apresentados no Relatório epidemiológico do NAST nos trazem indicadores referentes ao período de 2009 a 2011 dos servidores da Secretaria nos diversos cargos, inclusive docentes MAG – 1 (Professor Pedagógico) os quais foram revisitados ao longo da pesquisa.

<sup>42</sup> Trata-se de licença para acompanhar um familiar que precisa de atenção especial.

<sup>43</sup> A licença para acompanhamento parcial – PNEES.

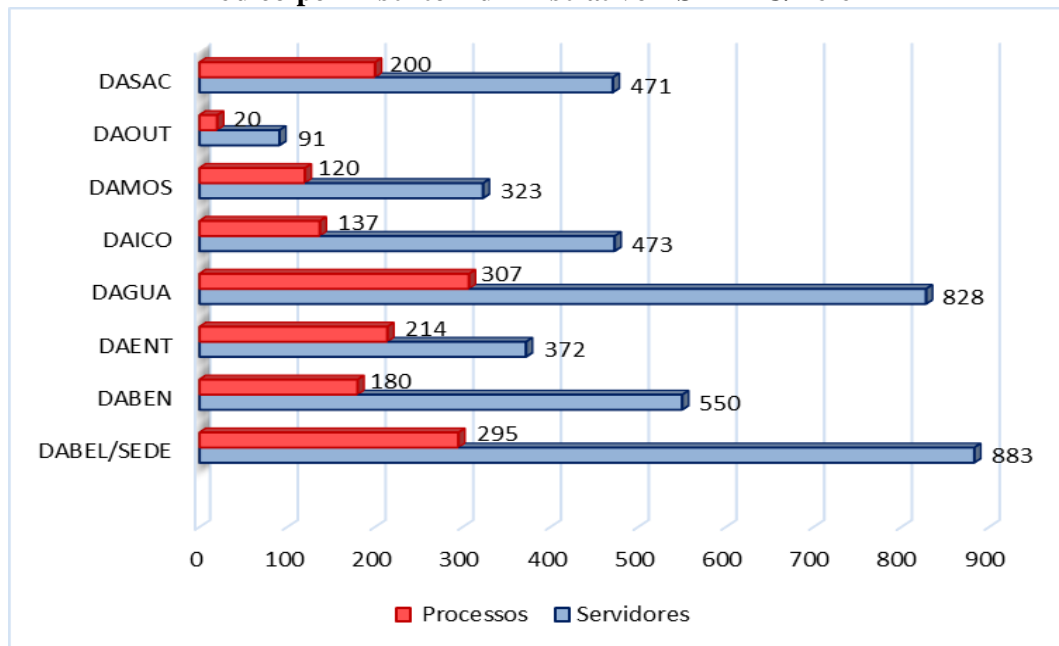


como afastamentos definitivos do cargo ou função, ou mesmo do trabalho (Readaptação Definitiva –RD e Incapacidade Definitiva para o Trabalho – ID). As mulheres são a grande maioria entre os que solicitam afastamento médico.

Dentre as patologias identificadas por meio da CID nos processos de afastamento, as que mais acometem os servidores da SEMEC se destacam as Doenças do Sistema Osteomuscular (32% dos casos identificados), os Transtornos Mentais/Depressão (13%), Túnel do Carpo (7,8%) e Traumatismos (6%). Doenças do Aparelho Digestivo e do Aparelho Geniturinário também aparecem com percentuais significativos (5,6% e 4,4% dos casos identificados, respectivamente)

Outro elemento importante diz respeito à distribuição desses afastamentos de acordo com os Distritos Administrativos do Município. O Gráfico abaixo apresenta um comparativo entre o número de servidores do distrito e a quantidade de afastamentos. É possível notar que, proporcionalmente ao número de servidores, o Distrito Administrativo do Entroncamento – DAENT (57,53%), Distrito Administrativo da Sacramenta – DASAC (42,46%), Distrito Administrativo de Mosqueiro – DAMOS (37,15%) e Distrito Administrativo do Guamá – DAGUA (37,08%) são os distritos que respondem ao maior número percentual de afastamentos, estando acima da média da Secretaria Municipal de Educação, que é de 36,91% se comparado ao total do número de servidores.

**GRÁFICO 3 – Comparativo entre o total de servidores e total de Processos de afastamento médico por Distrito Administrativo - SEMEC/Belém**

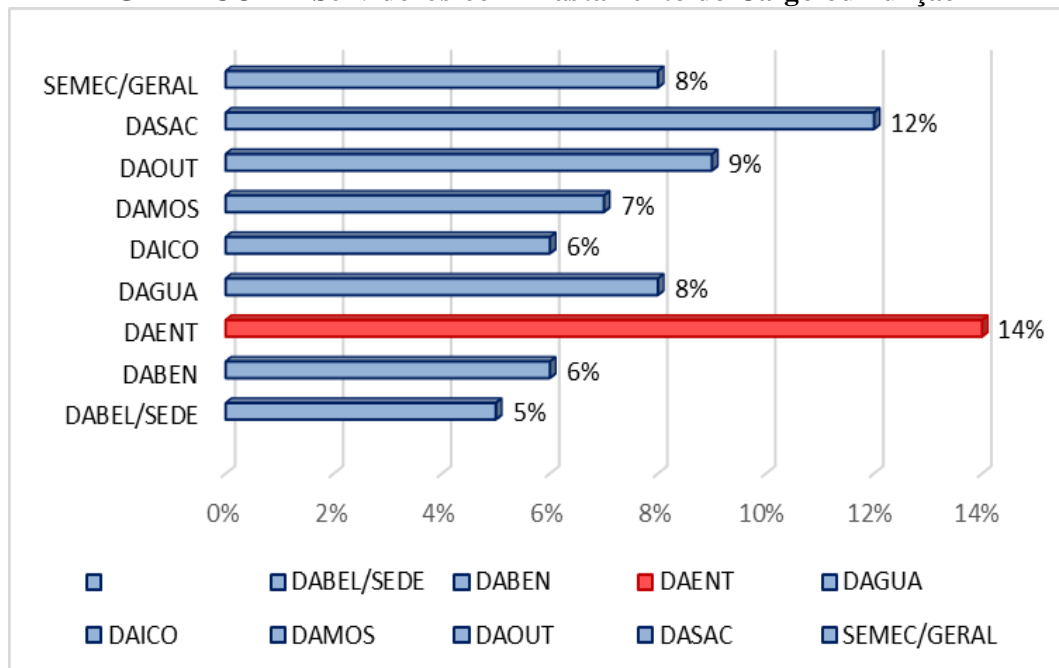


Fonte de dados: NAST/2011 – Gráfico elaborado pela autora

O comparativo entre o número de afastamentos e total de servidores por distrito é importante, pois apresenta indicadores de adoecimento que atinge tanto docentes como servidores de apoio. Podemos inferir que há fatores que tem interferido no trabalho dos servidores lotados nas Unidades Educacionais no Distrito Administrativo do Entroncamento em uma intensidade maior do que nos demais distritos.

Ainda em números relativos, se tomarmos como referência os afastamentos por cargo, notamos que esse mesmo distrito apresenta também maior concentração de docentes em processo de adoecimento, posto que estes respondem a 52% do total de servidores com afastamento, bem como 80% do total dos casos de Readaptação Provisória nas UEI da Rede. Chama atenção o número de servidores afastados do Cargo ou Função, conforme demonstra o Gráfico 4.

**GRÁFICO 4 – Servidores com Afastamento do Cargo ou Função**



Fonte de dados: NAST/2011 – Gráfico elaborado pela autora

Diferente dos demais distritos administrativos, todas as Escolas e Unidades de Educação Infantil do DAENT apresentaram demandas de afastamento médico, fato que ocorreu também em relação à Readaptação Provisória, com dois casos de Readaptação Definitiva em uma creche do Distrito.

Dentre as principais ocorrências de patologia no Distrito estão as Doenças do Sistema Osteomuscular (37,5%) e os Transtornos Mentais/Depressão (12,5%). Os professores pedagógicos (que atuam na educação infantil e séries iniciais) são os que mais adoecem de

acordo com o Relatório do NAST, e respondem a 28% do total de afastamentos no distrito, seguidos dos professores licenciados (27,2%) e dos agentes de serviços gerais (24%).

**TABELA 3 – Unidades do DAENT – Total de Afastamentos no Distrito em 2011**

ESPAÇOS EDUCATIVOS	TOTAL	Afastamento médico/11			
		LS	RP	RD	ID
1. EMEIF Prof. <sup>a</sup> IDA DE OLIVEIRA	<b>64</b>	28	1	--	--
2. EMEIF PALMIRA LINS DE CARVALHO	<b>88</b>	29	6	1	--
3. EMEIF OLGA BENÁRIO	<b>39</b>	9	6	--	--
4. EMEIF REPÚBLICA DE PORTUGAL	<b>91</b>	49	9	1	--
5. EMEIF Prof. <sup>a</sup> . TEREZINHA SOUZA	<b>46</b>	32	9	--	1
6. UEI JESUS MARIA E JOSÉ	<b>7</b>	2	2	--	--
7. UEI MARAMBAIA	<b>11</b>	7	3	2	--
8. UEI ROSEMARY JORGE	<b>20</b>	4	7	--	--
9. UEI WILSON BAIA DE SOUZA	<b>4</b>	1	3	--	--
10. UEI PROVIDÊNCIA	<b>2</b>	1	1	--	--
<b>TOTAL</b>	<b>372</b>	<b>162</b>	<b>47</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

Fonte: Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador – NAST/2011

De acordo com o sexo, são as mulheres as que mais adoecem, tanto no distrito como no computo geral da secretaria. Também são os servidores com tempo de serviço entre 11 e 15 anos e que se encontram na faixa etária de 40 a 49 anos os que mais solicitaram afastamento em 2011. Este “mapa” do distrito acompanha o perfil que se apresenta no total geral na Rede Municipal de Ensino em Belém.

O Relatório do NAST (2011) também apresenta uma análise comparativa do perfil epidemiológico referente ao período 2009 a 2011, onde se constata que os professores pedagógicos seguem respondendo pelo maior número de solicitações de afastamento médico, e onde a patologia com maior incidência está relacionada a doenças do Sistema Osteomuscular.

Também denominada Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho - DORT, o termo surgiu para substituir o que chamamos de Lesões por Esforços Repetitivos – LER a partir da compreensão de que esta *representa um grupo de afecções do sistema musculoesquelético* e que está associada, a LER/DORT, a fatores sociais, familiares, econômicos ou mesmo ao estresse ou insatisfação no trabalho. (COMISSÃO DE REUMATOLOGIA OCUPACIONAL, 2011).

A sigla DORT daria conta de abarcar doenças diferentes relacionadas aos diversos casos de problemas muscoesqueléticas e dores crônicas sem causa evidente, no que pese ainda apresentar limitações. Assim, tanto fatores mecânicos (como posturas inadequadas, atividades repetitivas, uso da força, por exemplo) como aqueles de ordem emocional (como a depressão e a ansiedade) têm sido considerados por pesquisadores da área como elementos que contribuem para o desenvolvimento de problemas associados ao sistema osteomuscular (como tendinites, lombalgias e mialgias), levando ao diagnóstico de fibromialgia e síndrome miofascial<sup>44</sup>, por exemplo.

Não podemos descartar que certamente há predisposições individuais que podem aumentar a possibilidade de um indivíduo vir a desenvolver DORT, porém os fatores organizacionais no ambiente de trabalho quando inadequados contribuem sobremaneira para o adoecimento, como a estrutura física da unidade de trabalho, tensão, equipamentos, desrespeito aos limites biomecânicos, jornadas extensas e intervalos inapropriados por exemplo.

#### **4.2 O Trabalho Docente na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belém**

A pesquisa nacional “O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” (TDEBB) coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO/UFGM, contou com o apoio financeiro da Secretaria de Educação Básica do MEC, sendo desenvolvida em parceria com outros grupos de pesquisas de universidades públicas nos estados envolvidos (GESTRADO/UFGM, GEPETO/UFSC, GEDUC/UEM, GETEP/UFRN, GESTRADO/UFPA, NEDESC/UFMG, NEPE/UFES e NUPE/UFPR), entre eles o Estado do Pará.

Em cada um dos sete Estados, a entrevista atingiu a média de cinco municípios, totalizando 35 municípios pesquisados. As estimativas obtidas pela pesquisa foram comparadas aos dados demográficos e censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação – MEC.

---

<sup>44</sup> A síndrome miofascial “é uma causa comum de dor no músculo caracterizada pela presença de pontos gatilhos” e pode ocorrer “em ambos os sexos e é mais comumente observada em atletas e nas pessoas acima dos 30 anos de idade. Geralmente ocorre pelo estresse excessivo sobre os músculos (movimentos repetitivos, condicionamento físico inadequado, postura inadequada, trauma, distensão muscular, estresse emocional e mesmo por roupas apertadas). Pode também estar associada a doenças como diabetes, doenças da tireóide, depressão, anemia, doença reumatológicas e neurológicas, etc. (<http://www.reumatousp.med.br/para-pacientes.php?id=40761836&idSecao=18294311>)

Vale destacar que somente foram coletados dados sobre os sujeitos docentes que atuam nas escolas urbanas, em virtude de as escolas rurais “apresentarem características bem diferentes das escolas urbanas no que se refere à estrutura, quantidade de alunos, recursos disponíveis, entre outros”. (GESTRADO/UFMG, 2013, p.18).

Do total de sujeitos docentes pesquisados que atuam na educação básica que compõem o universo amostral em todo o país, 8.795, os que se encontram em atividade na educação infantil compõem 20% da amostra total, correspondendo a 1.838 sujeitos docentes que atuam nessa etapa da educação básica no Brasil.

Considerando o número total de entrevistados e o universo de professores em cada Estado pesquisado, é relevante apresentar a distribuição dos sujeitos docentes que atuam na Educação Básica dentro da amostra, a fim de estabelecer um comparativo percentual dentro do total de sujeitos docentes, como ilustrado na Tabela 1.

**TABELA 4 - Distribuição do total de sujeitos docentes dentro do universo amostral da pesquisa**

Estado	Professores			
	Universo	%	Amostra	%
Minas Gerais	242.377	36,45	1.385	15,75
Pará	77.343	11,63	1.353	15,38
Rio Grande do Norte	37.401	5,62	955	10,86
Espírito Santo	40.431	6,08	1.481	16,84
Goiás	65.972	9,92	1.113	12,65
Paraná	126.201	18,98	1.153	13,11
Santa Catarina	75.262	11,32	1.355	15,41
Total	664.985	100	8.795	100

Fonte: GESTRADO/UFMG, 2013

Dos 1.353 sujeitos docentes entrevistados no Estado do Pará que atuam na educação básica nos municípios de Altamira, Belém, Concórdia do Pará, Curralinho e Marituba, mais de 60% encontra-se em Belém, capital do Estado.

Dentre os sujeitos docentes que atuam na educação básica entrevistados no município de Belém, observa-se que o maior número se concentra na Rede Estadual de Ensino, seguidos pela Rede Municipal e Conveniada, conforme apresentado na Tabela 3.

**TABELA 5 - Comparativo do Universo amostral do Estado do Pará e Capital – Educação Básica**

	Municipal	Estadual	Conveniada	Total	%
Pará	467	703	183	1353	100
Belém	158	574	128	860	<b>63,56</b>

Fonte dos dados: GESTRADO/UFPA/2010

A partir do isolamento dos dados municipais referentes especificamente à educação infantil em Belém, analisamos nesta sinopse apenas aqueles referentes à rede municipal de ensino, representada por uma sub amostra de 69 indivíduos, sendo que 28 atuam em creches e 41 na pré-escola, contemplando cinco dos oito Distritos Administrativos<sup>45</sup> da capital.

Vale destacar que, dos 147 sujeitos docentes que atuam na educação infantil em Belém nas Redes Municipal e Conveniada, a maior parte dos entrevistados encontra-se nesta última, como se observa na Tabela 6.

**TABELA 6 - Universo amostral do Município de Belém por Rede e Etapa – Educação Infantil**

Instituição	Creche	Pré-Escola	Total
Rede Municipal	28	41	69
Rede Conveniada	28	50	78
Total	56	91	<b>147</b>

Fonte dos dados: GESTRADO/UFPA/2010

Os dados da pesquisa TDEBB foram coletados por meio da aplicação de questionário aos sujeitos docentes, o qual contém informações sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho docente, desde o perfil e contexto familiar, os quais são analisados adiante, até dados sobre afastamentos médicos.

Priorizamos em nossa análise os dados que consideramos ter desdobramentos de forma mais direta sobre a saúde dos docentes, a exemplo de suas condições de trabalho – com destaque ao salário, situação funcional, tempo e trabalho, tamanho das turmas e apoio especializado, condições de trabalho/estrutura física, vivência profissional/relações no ambiente de trabalho. Informações sobre o futuro profissional, organização sindical e política, além do tempo livre e da saúde dos docentes também são dados que serão revisitados.

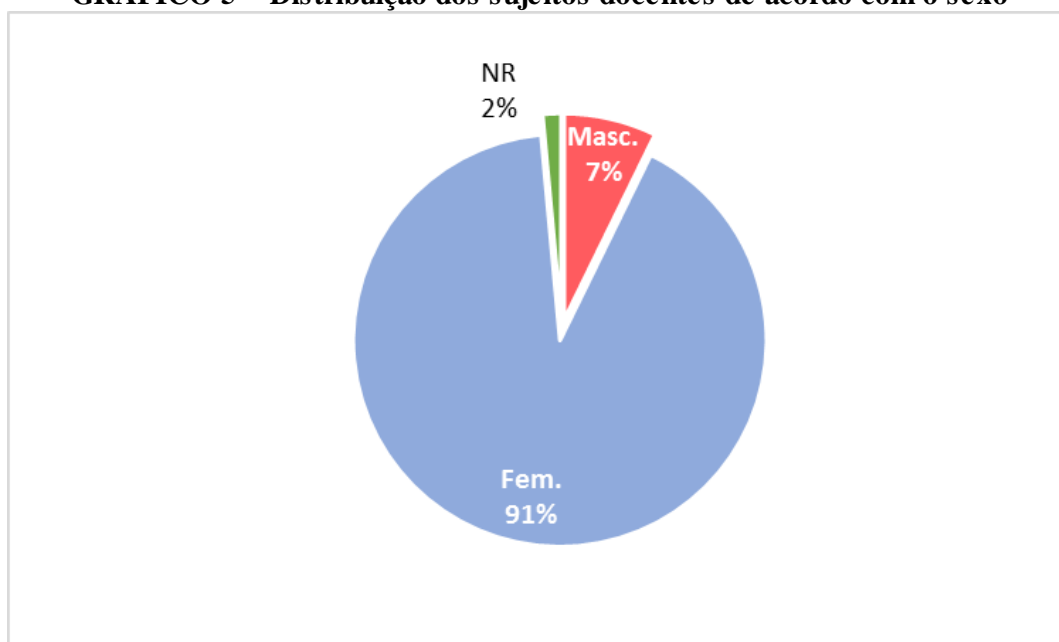
<sup>45</sup> A partir do levantamento por código da Escola (FNDE) foi possível localizar a Unidade dentro de cada Distrito, de acordo com a organização administrativa do município de Belém. Os sujeitos docentes entrevistados na unidade de referência encontravam-se lotados em escolas do DAENT (39%), DAICO (26%), DASAC (22%), DAGUA (9%) e DABEN (4%). Não localizamos dados sobre os Distritos Administrativos de Mosqueiro, Outeiro e Belém.

Apresentamos, a seguir, algumas análises a partir dos dados do Gestrado/UFPA, organizando-as em três subseções: *Perfil Docente*, *Condições de Trabalho* e *Resistência e Saúde*.

#### 4.2.1 Condição Feminina – Perfil das Docentes

O primeiro dado da pesquisa apresentado a ser analisado e que merece destaque, é o percentual de docentes do sexo feminino, que revelam a composição majoritariamente feminina da categoria, representando 91% do total de sujeitos docentes da educação infantil entrevistados na RMEB, conforme o GRÁFICO 5.

**GRÁFICO 5 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o sexo**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Os dados da pesquisa comprovam que a maioria dos sujeitos docentes que atua nesta primeira etapa da educação é composta por mulheres, o que corrobora com as análises de Garcia (2010), ao se reportar à identidade docente. Afirma a autora que a construção social do trabalho da mulher e o processo de feminização do magistério, “somados ao caráter pastoral e vocacional que historicamente caracteriza o magistério marcam a identidade e as formas do profissionalismo docente, especialmente na educação da infância”. (p.2)

Vale destacar que a feminização do magistério não ocorre na mesma intensidade em todos níveis e etapas de ensino. Citados por Viana (2013), os dados do MEC/INEP, no ano de 2009, apontavam que menos de 50% dos docentes no Ensino Superior eram mulheres, para um percentual de quase 98% na educação infantil.

O forte caráter feminino da docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas). O Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres. (VIANA, 2013, p.166)

Como nos afirma Bittar (2010):

[...] mesmo como categoria profissional constitutiva da intelectualidade inserida nas classes médias “*os professores, especialmente os do primário e secundário, são, do ponto de vista econômico, os proletários das profissões liberais*” (MILLS, 1979, p. 147). Em outras palavras: a condição material de vida decorrente desse trabalho o situa como proletário. Essa abordagem encontra ressonância no caso brasileiro em que a proletarização decorreu do empobrecimento econômico dessa categoria, fenômeno relacionado à expansão da escola pública desde a ditadura militar (1964-1985). (p.1)

Standing (2013), ao analisar a situação dos trabalhadores, alerta para os riscos que corremos diante da maximização da concorrência no que ele chama de sociedade globalizada, e a formação de uma nova classe social emergente, que denomina de “preariado”. Sem aprofundar, neste momento, o debate sobre classes sociais, tomemos algumas reflexões do autor sobre a condição feminina, nas quais o mesmo indica os desafios para o Século XXI.

Afirma o autor que o processo de globalização vem atingindo de forma desigual homens e mulheres. Com a feminização global, as mulheres têm experimentado uma *carga tripla* de trabalho, pois se espera que as mesmas deem conta não apenas do cuidado da casa e das crianças, mas que respondam às exigências do mercado de trabalho e também cuidem de parentes idosos.

Importante destacar a contradição no fato de que as “mulheres sempre se ocuparam da maior parte do trabalho de assistência, mas ainda assim ele tem sido negligenciado em estatísticas econômicas e de política social”. (STANDING, 2013, p.100)

[...]. Como as mulheres expandem o precariado ao ocuparem o papel tradicional de cuidadoras de criança e o mais novo papel de cuidar de parentes idosos, mais mulheres estão se tornando as principais provedoras do sustento da família. Isso não acontece apenas porque um maior número delas são mães solteiras ou vivem sozinhas. Os papéis de gênero também estão se invertendo. (Idem; p.101)

Garcia *et al* (2005), ao discutirem a fabricação da docência, destacam que há uma heterogeneidade que marca a composição majoritariamente feminina da categoria docente, especialmente no ensino básico, em virtude dos diferentes níveis e modalidades de ensino, de

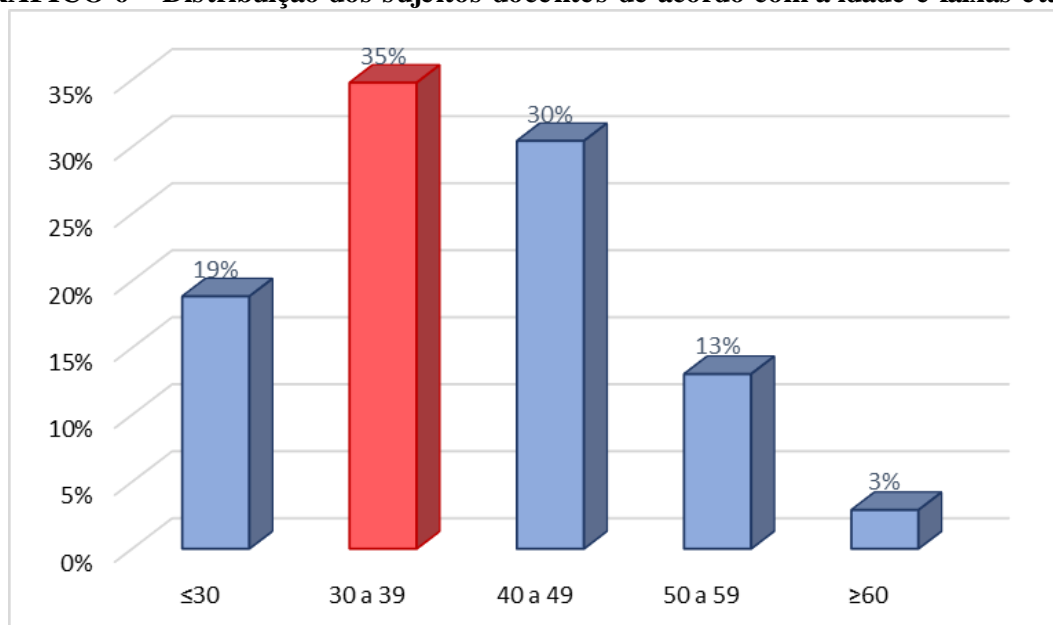


sua formação e qualificação, tipos de estabelecimentos, jurisdições, posição profissional e institucional, e suas condições de trabalho.

Combinado à expansão do subemprego e outras formas de empregos precários, a exemplo da terceirização, há uma forte expansão do trabalho feminino, respondendo mais a “de 40% da força de trabalho nos países avançados, e que tem sido preferencialmente absorvido pelo capital no universo do trabalho precarizado e desregulamentado” (ANTUNES, 2000, p. 42), especialmente no setor de serviços.

Observa-se que, entre os sujeitos docentes entrevistados, a maioria encontra-se na faixa etária de 30 a 39 anos, seguido pela faixa de 40 a 49 anos, conforme o GRÁFICO 6. A média de idade entre os que atuam na educação infantil, na rede municipal, em Belém é de 40 anos.

**GRÁFICO 6 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a idade e faixas etárias**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Considerando que menos de 20% dos docentes que estão atuando na educação infantil na RMEB possuem menos de 30 anos de idade, é possível inferir que não tem havido uma “renovação” no quadro de docentes ou estes tem ingressado cada vez mais tarde na profissão. Esse fenômeno pode ter relações com a demora na realização de concursos públicos para docente na Rede.

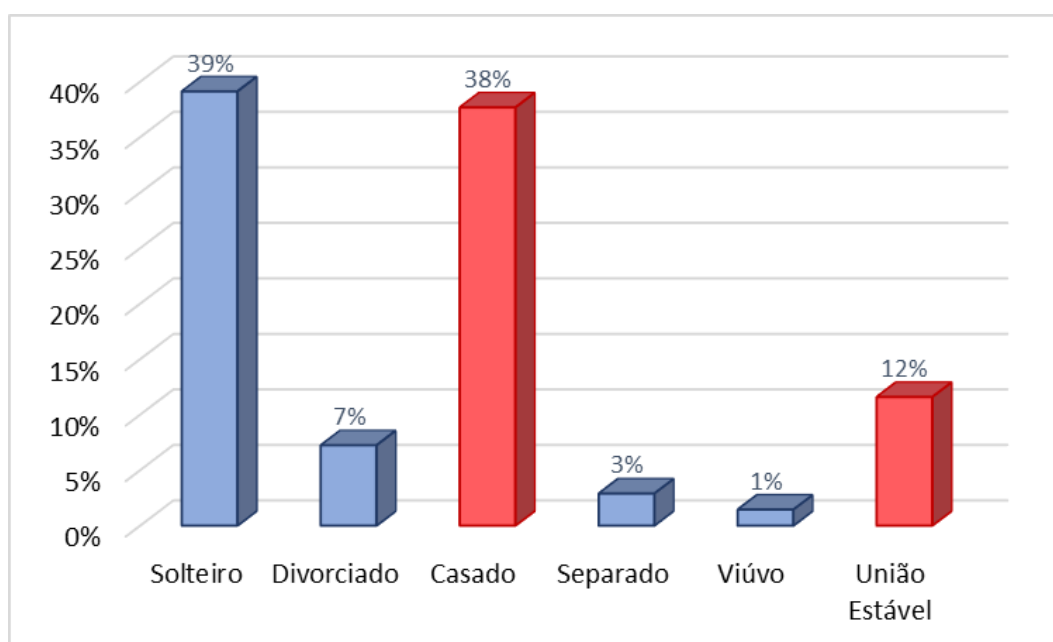
O último concurso público realizado pela Secretaria Municipal de Educação foi no ano de 2012 (Edital nº1/2011) e ofertou cerca de 1.300 vagas, distribuídas entre os cargos de docente e técnico pedagógico. O cargo de Professor para atuar na educação infantil foi o segundo com maior quantitativo de vagas ofertadas: 307, já o cargo de Professor para atuar nas séries iniciais e EJA respondeu a quase 40% do total de vagas no concurso público, 463, seguidos daquelas

destinadas ao cargo de Técnico Pedagógico, 200 vagas. Considerando que o número de vagas ofertadas para docentes da educação infantil e séries iniciais chegou a um total de 700, é no mínimo curioso que no ano de 2011 a Secretaria Municipal de Educação de Belém contasse com apenas 1.059 atuando como professor pedagógico (educação infantil e séries iniciais), segundo relatório do NAST.

Para ajudar a traçar um perfil dos professores que atuam na educação infantil no Brasil nesta primeira década do século XXI, dados sobre o contexto familiar revelam-se de extrema importância, posto que têm impactos sobre sua jornada de trabalho (seja ela remunerada ou não).

De acordo com o estado civil, os docentes solteiros representam a maioria, cerca de 39%, sendo que os casados representam a segunda categoria mais comum, aproximadamente 38%. O número de entrevistados de acordo com o estado civil é representado pelo GRÁFICO 7.

**GRÁFICO 7 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o estado civil**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Quanto ao fato de possuírem ou não filhos, aqueles que possuem dependentes são a maioria, correspondendo a mais de dois terços do total de entrevistados (72%). Esses dados revelam a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre trabalho e gênero, a exemplo do estudo de Zibetti e Pereira (2010) em Rondônia, onde as autoras discutem as implicações da condição feminina no trabalho docente e a sobrecarga de trabalho que gera repercussões negativas sobre a qualidade de vida dessas profissionais, tomando como referência a jornada de trabalho remunerado dessas mulheres e professoras. As autoras destacam que, no que pese a

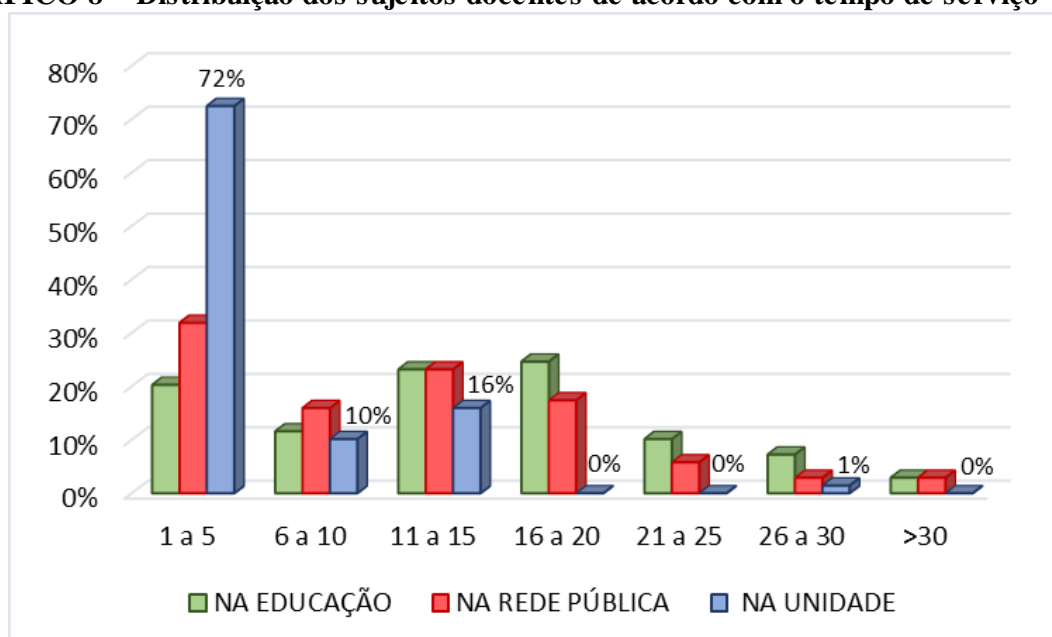
composição majoritariamente feminina no magistério, grande parte das políticas públicas e iniciativas de valorização profissional têm ignorado a questão.

A análise da jornada de trabalho permite identificar o peso que as responsabilidades familiares têm para as mulheres, pois enquanto as jornadas de trabalho dos homens são mais elevadas do que as delas em todos os tipos de famílias, para as mulheres essas variam conforme a presença ou não de dependentes e de parentes que auxiliem nos cuidados com os filhos. Nas famílias em que as mulheres cônjuges têm filhos dependentes e têm parentes no mesmo domicílio, a jornada de trabalho remunerado aumenta em uma hora em relação àquelas que não possuem este apoio. (ZIBETTI; PEREIRA, 2010; p. 262).

Nesse sentido, se a mulher conta com apoio nas tarefas de cuidado em casa, seu trabalho remunerado pode ser aumentado (em tempo e remuneração), pois tem condições de estender esse tempo de trabalho fora de casa. O mesmo não ocorre com aquelas que necessitam retornar às responsabilidades familiares, posto que não contam com familiares para dividir tais tarefas. Pelo prisma da divisão sexual do trabalho, “são, sobretudo, os homens que mais contam com apoio para atendimento de suas necessidades concretas e emocionais, por meio do cuidado familiar realizado pelas mulheres”. (MARCONDES, 2013, p.263)

Quanto ao nível de escolaridade, os docentes que atuam na educação infantil, na amostra analisada, apresentam a seguinte distribuição entre os três níveis: ensino médio – 25%, graduação – 40% e pós-graduação – 35%. A graduação é o maior nível de formação observado entre a maioria dos sujeitos docentes, sendo que entre aqueles que possuem pós-graduação a maioria possui apenas especialização. A evidência dessa heterogeneidade, que se reflete na própria formação dos docentes em educação infantil, terá seus desdobramentos também em relação à valorização profissional.

O tempo de serviço dos sujeitos docentes é analisado considerando-se três categorias: tempo de trabalho na educação, tempo de trabalho na rede pública e tempo de trabalho na unidade em que foi realizada a entrevista. O maior intervalo de tempo de serviço na educação é de 16 a 20 anos, enquanto que na rede pública é de 1 a 5 anos. A maioria dos sujeitos entrevistados ingressou nos últimos cinco anos anteriores à entrevista na unidade, conforme GRÁFICO 8.

**GRÁFICO 8 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o tempo de serviço**

Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Considerando apenas os sujeitos docentes que estão na unidade nos últimos cinco anos (72%, conforme indicado no gráfico 20), a média entre os que já atuavam na rede pública é de 11 anos. Mais da metade (56%) dos sujeitos docentes que ingressaram na Unidade pesquisada nos últimos cinco anos, já atuavam na rede pública, o que evidencia uma movimentação recente para a Unidade, bastante significativa.

Embora a pesquisa não forneça informações sobre os motivos da movimentação, dados do Relatório Epidemiológico do NAST/SEMEC/2011<sup>46</sup>, indicam que o maior número de afastamentos médicos ocorre entre os servidores com tempo de serviço de 11 a 15 anos, coincidindo com os resultados encontrados, onde 22% dos docentes (maioria relativa) encontram-se nessa faixa de tempo de serviço.

#### 4.2.2 Condições de trabalho: relações, estrutura e vivência profissional

Considerando o vínculo de trabalho dos sujeitos docentes com a unidade educacional, observa-se que 48% é composta por servidores estatutários, que ingressaram via concurso público, sendo que mais de 50% dos docentes da rede municipal, que atuam na educação infantil dentro da amostra, é composta por servidores temporários, substitutos ou designados, estagiários remunerados ou mesmo trabalho voluntário.

<sup>46</sup> Os dados são gerais, não se restringem aos docentes. Não foi possível ter acesso ao Relatório referente ao ano de 2009.

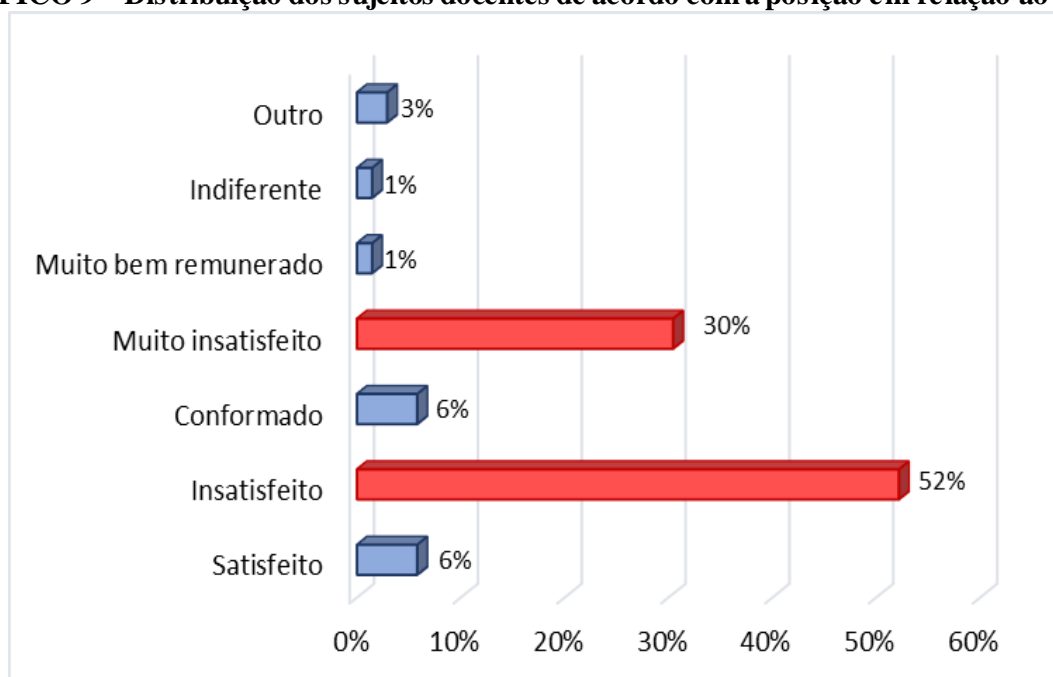
Estes dados nos remetem à reflexão sobre o número de vagas docentes ofertadas no último concurso realizado pela SEMEC, onde cerca de 30% das vagas eram voltadas para a atuação na educação infantil. Diante do grande número de docentes que atuavam nessa primeira etapa da educação básica com vínculos empregatícios precários, espera-se que esta situação tenha sido, ao menos, amenizada.

Ao serem indagados sobre sentirem-se contemplados ou não no Plano de Carreira, a maioria dos sujeitos docentes, 85%, dizem não se sentir contemplada, para um percentual de 12% que afirma estar contemplado. Do total de respondentes, 3% não souberam responder.

A falta de valorização salarial constitui-se como algo que também recai sobre o processo de trabalho, visto que salários mais baixos podem levar à necessidade de ampliação da jornada de trabalho e do número de empregos, aprofundando assim a precarização e, consequentemente, a intensificação do trabalho docente.

Quanto à média salarial entre os sujeitos docentes pesquisados, observa-se que esta é de 1 a 2 salários mínimos. Se considerarmos o total de sujeitos, há uma importante variação salarial entre os docentes que atuam na educação infantil na rede municipal, o que se reflete na posição em relação ao salário, onde 30% dos sujeitos docentes pesquisados responderam que se sentem muito insatisfeitos com seu salários e mais da metade (52%) sentem-se insatisfeitos, para apenas 1% que se sentem muito bem remunerados, conforme GRÁFICO 9.

**GRÁFICO 9 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a posição em relação ao salário**



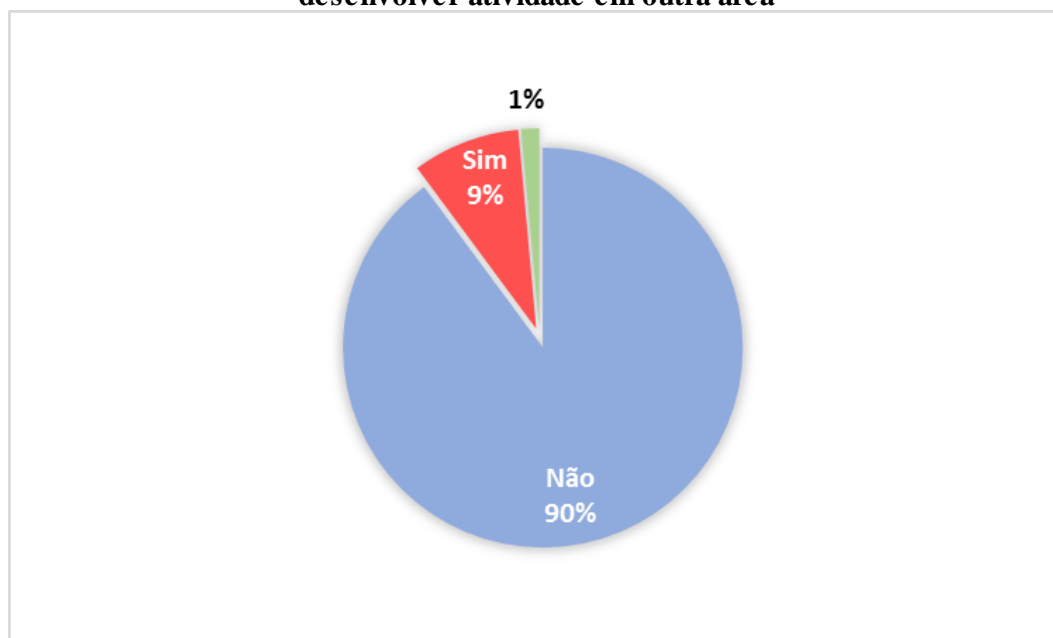
Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Se lançarmos mão dos dados coletados pela Fundação Carlos Chagas (2010), a partir de pesquisa realizada em seis estados brasileiros sobre a qualidade da educação infantil, constatamos que há um grande contraste em termos salariais quando comparamos o salário bruto de professores da pré-escola, por dependência administrativa do estabelecimento pesquisado, onde as redes conveniadas e particulares pagam menos de dois salários mínimos (SM) a pelo menos 60% dos docentes da pré-escola, enquanto na rede municipal de Belém esse percentual é de 20%, o que revela também uma disparidade em termos de remuneração na rede municipal, visto que a remuneração nessa esfera varia de dois até mais de quatro SM.

Esta diferença salarial pode estar se dando em virtude dos planos de carreira e o nível de formação dos sujeitos docentes, porém tais análises necessitam de um maior aprofundamento.

Dados da pesquisa do GESTRADO/UFPA indicam que apenas 9% dos sujeitos docentes entrevistados que atuam na educação infantil na rede municipal exercem atividade remunerada em outra área que não seja a educação, para um total de 90% que atuam apenas nesta área, conforme demonstrado no GRÁFICO 10.

**GRÁFICO 10 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a posição quanto a desenvolver atividade em outra área**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

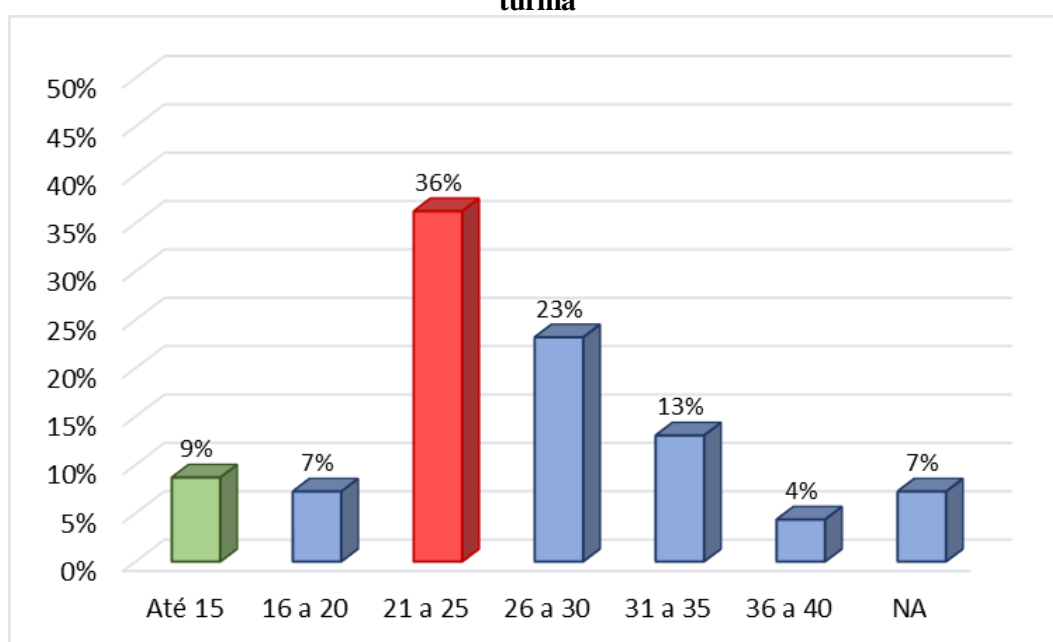
Podemos verificar, a partir dos dados da pesquisa do GESTRADO/UFPA, que mais da metade dos sujeitos docentes são os principais provedores de renda de suas famílias, correspondendo a um total de 52% dos entrevistados. Aproximadamente 65% dos sujeitos docentes que atuam na educação infantil pesquisados afirmam trabalhar em apenas uma

unidade, para 4% que atuam em três unidades. Esses números indicam que a maioria dos docentes que trabalham em creches e pré-escolas contam, sobretudo, com a remuneração proveniente da RMEB com apenas um vínculo de trabalho.

Considerando que, entre os docentes pesquisados, a principal fonte de renda está na educação, certamente as condições de trabalho na(s) unidade(s) de educação onde esses docentes atuam são elementos essenciais de análise e implicam desdobramentos sobre a saúde desses profissionais.

Analisando as condições de trabalho na unidade pesquisada, pouco mais de 35% dos sujeitos docentes respondentes afirmaram que possuem em suas turmas entre 21 a 25 crianças, e cerca de 78% dos entrevistados possuem um número total que ultrapassa 20 crianças por turma, conforme o GRÁFICO 11. O número médio de crianças nas turmas dos sujeitos docentes pesquisados é de 29. Vale ressaltar que se trata de uma pesquisa que envolve sujeitos docentes que atuam em creches (6 meses a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos). Dentre os sujeitos docentes pesquisados, mais de 30% atuam em creches.

**GRÁFICO 11 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o número de crianças na turma**



Fonte de dados: GESTRADO/UFGA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

A variedade no atendimento, a localização e estrutura do espaço educativo, bem como as políticas municipais desenvolvidas, levam também a uma diversidade na composição das turmas, que podem variar de 15 até 45 alunos ou mais nas turmas de pré-escola. Segundo os dados da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2010), por exemplo, o número médio de crianças nas turmas da Educação Infantil é de 21 crianças. Contudo, mais de 50% desses

profissionais possuem turmas que ultrapassam o limite de 20 crianças, havendo, inclusive, turmas com mais de 45 crianças (cerca de 10%).

Autores como Pinto, Duarte e Vieira (2012), fazem destaque à universalização do acesso nesse nível de ensino, ressaltando que esse fato não tem garantido a oferta com a devida qualidade, como é o caso de Belo Horizonte, citado por estas autoras:

A oferta da educação pública se caracterizou pela instabilidade em razão das estratégias que foram utilizadas para a sua expansão, ou seja, aproveitamento de professoras excedentes ou em regime de dobra e uso de espaços ociosos em escolas de ensino fundamental e médio (p. 612).

Além da falta de investimento na educação infantil, a política de fundos implementada a partir dos anos de 1990 não resolve o problema, pois não há “dinheiro novo” e a priorização de determinadas ações acabam por comprometer sua oferta. No município de Belém, por exemplo, no que pese os dados referentes ao período de 1996-2003 apontarem uma considerável expansão no atendimento e elevação do orçamento executado pelo município nesse nível de ensino, os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF e a falta de financiamento específico para a educação infantil acabaram por limitar o atendimento à educação infantil a uma perspectiva assistencialista, sem as devidas condições de infraestrutura, mobiliário e quadro de pessoal, conforme ressaltam Solimões e Neves (2004). As autoras também destacam a necessidade de estudos voltados ao detalhamento do custo-aluno na educação infantil, em virtude da diversidade no atendimento e suas especificidades de acordo com cada faixa etária, e de se inverter a lógica de investimentos:

[...] não se pode discutir financiamento para a educação infantil sem antes levar em consideração os diversos fatores que envolvem a manutenção e desenvolvimento deste nível da educação. Fato este que vem salientar a necessidade de pesquisas mais direcionadas à questão do custo-aluno-qualidade na educação infantil, a fim de se obter dados mais objetivos sobre a manutenção desse atendimento. (SOLIMÕES; NEVES, 2004, p.43).

Arellano (2008) destaca que, se por um lado se avança no aspecto conceitual, por outro limita-se a ação dos municípios, incentivando a expansão dos contratos de gestão público-privadas, “contraditoriamente”, por meio de investimentos com recursos públicos. A política de publicização das ações do Estado encontra terreno fértil para o “investimento” do setor privado na educação infantil, desresponsabilizando cada vez mais o poder público e transferindo para a sociedade civil a responsabilidade de sua oferta.



Assim, ao desconsiderar a necessidade de atendimento às reais demandas desta faixa etária, o Estado leva ao aprofundamento da autorresponsabilização dos profissionais da educação infantil, que acabam assumindo sozinhos a responsabilidade na condução de seu trabalho em condições cada vez mais desafiadoras, pois não é somente o quantitativo de alunos que implica um maior dispêndio de força física, mas o alto consumo de carga cognitiva e competência profissional para lidar com a diversidade e os adversidades que se apresentam no cotidiano da educação infantil.

Mais da metade dos sujeitos docentes pesquisados, por exemplo, (48%) não conta com apoio de pessoal para acompanhamento das crianças, seguidos de 26% que contam com apoio. Dentre os que contam com algum tipo de apoio, os estagiários representam o maior percentual (38%), seguidos de professor regente (28%) e Técnico Pedagógico (19%). Os Auxiliares de Serviços Gerais – ASG também aparecem como apoio ao trabalho dos docentes da educação infantil (6%).

Entende-se que o trabalho docente na educação infantil é uma atividade que exige grande dispêndio, não apenas cognitivo, mas também físico. Contar com apoio de um outro docente em sala ajuda não apenas na distribuição de tarefas, mas contribui para um processo de planejamento e prática pedagógica mais ricos e menos desgastantes. Contudo, exige do poder público um maior volume de investimentos.

Os dados da pesquisa revelam que a maioria dos sujeitos docentes (64%) conta com apoio para acompanhamento das crianças. Do total pesquisado, 26,5% possuem crianças com necessidade especiais em sua turma, o que também pode exigir um deslocamento do docente para acompanhar as crianças a outros espaços na unidade, como banheiro, refeitório e parque, por exemplo. Do total de sujeitos que possuem crianças com necessidades especiais, 64,6% afirmam não possuírem orientação para o desenvolvimento do trabalho diante da demanda específica apresentada pelas crianças.

Quanto à organização do tempo de trabalho e à distribuição de atividades realizadas pelo docente dentro e fora da escola, mais de 50% dos sujeitos docentes entrevistados afirmam que costumam levar trabalho para casa sempre ou frequentemente, para 45% que nunca ou raramente o fazem.

Observa-se também uma variação no número de horas dedicados às atividades do trabalho que são levadas pelos docentes pesquisados para realizar em casa, sendo que cerca de 27% dedicam até 5 horas semanais para este tipo de atividade, 22% de 5 a 10 horas, 12% de 10 a 15 horas e cerca de 3% consomem de 15 a 20 horas semanais de seu tempo em casa com a atividades do trabalho.

Importante destacar que o fato de se ter uma jornada de trabalho “limitada” a oito horas por dia, por exemplo, não significa que esta não seja extensa. Além de haver um trabalho desenvolvido historicamente que não possui reconhecimento e valorização, como as tarefas de cuidado e higiene, o trabalho docente muitas vezes invade o tempo privado do professor.

Além disso, quando nos reportamos à educação e, mais nomeadamente, à educação infantil, nota-se não apenas uma extensão dessa jornada, como também uma intensificação do trabalho, apresentando impactos negativos sobre a saúde dos docentes. Diversos exemplos podem ajudar a compreender como se dá essa materialidade.

Para exemplificar a questão, tomemos como referência a pesquisa realizada no ano de 2011, na cidade de Pelotas (RS)<sup>47</sup>, com 196 professores da rede municipal que se encontravam em efetivo exercício, na educação infantil, naquele ano. Nesse estudo, Vieira (2013) nos apresenta dados que colaboram para a necessidade de se aprofundarem pesquisas na área da educação infantil, etapa da educação básica que tem apresentado o maior número de licenças saúde e também os mais longos períodos de licença por motivos de doença, os quais, em sua maioria, “estão relacionados a problemas mentais e comportamentais, bem como a doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo” (CID-10,1998) (p.1).

O autor destaca também que o processo de trabalho na educação infantil tem apresentado características que indicam não apenas uma *intensividade*, mas também uma *extensividade* no trabalho docente, especialmente nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI onde há uma exigência permanente de vigilância/atenção aos pequenos, o que vai em direção a uma *intensividade* do trabalho.

Além disso, muitas vezes, dessas docentes é exigida uma carga horária que vai para além de sua jornada, pois “não são poucas as professoras que dizem ficar para além do horário de trabalho esperando os pais ou responsáveis pelas crianças”. Soma-se a essa demanda a atividade desenvolvida fora do ambiente de trabalho: “em casa há também outra jornada de trabalho, que se confunde com os seus compromissos profissionais”. O que se observa, é que

O volume de trabalho e a precariedade das condições existentes em muitas EMEIs, a diversidade e a complexidade das questões presentes em sala de aula e, ainda, uma expectativa social de excelência, podem estar na origem de queixas e de adoecimento na categoria. De toda forma, as professoras da Educação Infantil talvez sejam aquelas docentes cuja **jornada de trabalho**

---

<sup>47</sup> A pesquisa foi desenvolvida na rede pública municipal de ensino, em Pelotas/RS, por meio de levantamento de dados – com informações sócio-demográficas, funcionais e médicas –, aplicação de questionários e realização de entrevistas, com o objetivo de buscar compreender porque os problemas mentais e comportamentais, bem como as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo são as que mais acometem os docentes da educação infantil naquele município.

seja a mais extensa e a que mais esteja sendo intensificada. A isso acrescenta o fato de serem as mulheres que historicamente possuem uma jornada não remunerada de trabalho, em casa, com a família. (VIEIRA, 2013, p.1 - grifos nossos)

Cabe destacar que a jornada de trabalho remunerado do docente que atua na educação infantil apresenta variações de acordo com a faixa etária (creche e pré-escola) e com o tipo de atendimento (parcial e integral) ofertados.

Estudos realizados pelo GESTRADO/UFPA<sup>48</sup> revelam dados sobre o trabalho docente na educação básica no Pará, em suas diversas dimensões, tendo como marco as reformas educacionais dos anos 1990, onde podemos destacar que:

Chama atenção o fato de 87,4% dos respondentes terem afirmado não contar com tempo remunerado para atividades extraclasse. Tal situação pode nos ajudar a entender porque este estado está entre os de maior percentual de sujeitos que percebem ter havido aumento na sua jornada de trabalho sem reconhecimento formal. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p.17)

Situação semelhante ocorre em Florianópolis, onde os dados coletados por ocasião de pesquisa realizada por Soldatelli (2011), sobre o processo de adoecimento docente, destacam as aspirações por redução de jornada de trabalho e aumento, ou implementação, no caso dos professores do 1º ao 5º ano, de hora atividade, pois são obrigados a utilizar boa parte de seu tempo “livre” com atividades que dizem respeito direta ou indiretamente ao trabalho. Aproximadamente 54% das professoras entrevistadas afirmam já terem pensado em deixar a profissão por conta do descontentamento com o resultado do seu trabalho. Na pesquisa também são destacadas as ações de resistência organizadas no próprio local de trabalho pelos docentes.

Destaquemos também as condições de infraestrutura das unidades que oferecem o ensino infantil, que podem variar não apenas de acordo com a área onde se localiza (rural ou urbana), mas também de acordo com o nível de ensino que atendem, sendo comum a utilização do mesmo espaço físico da sala de aula tanto pela educação infantil quanto pelo ensino fundamental, além das questões atinentes a aspectos como ruídos, mobiliário, circulação de ar, iluminação, banheiros, poeira, calor, etc.

Quanto às condições de trabalho, os aspectos referentes aos ruídos que interferem em seu trabalho, os sujeitos docentes entrevistados afirmam que os ruídos são razoáveis, sendo que

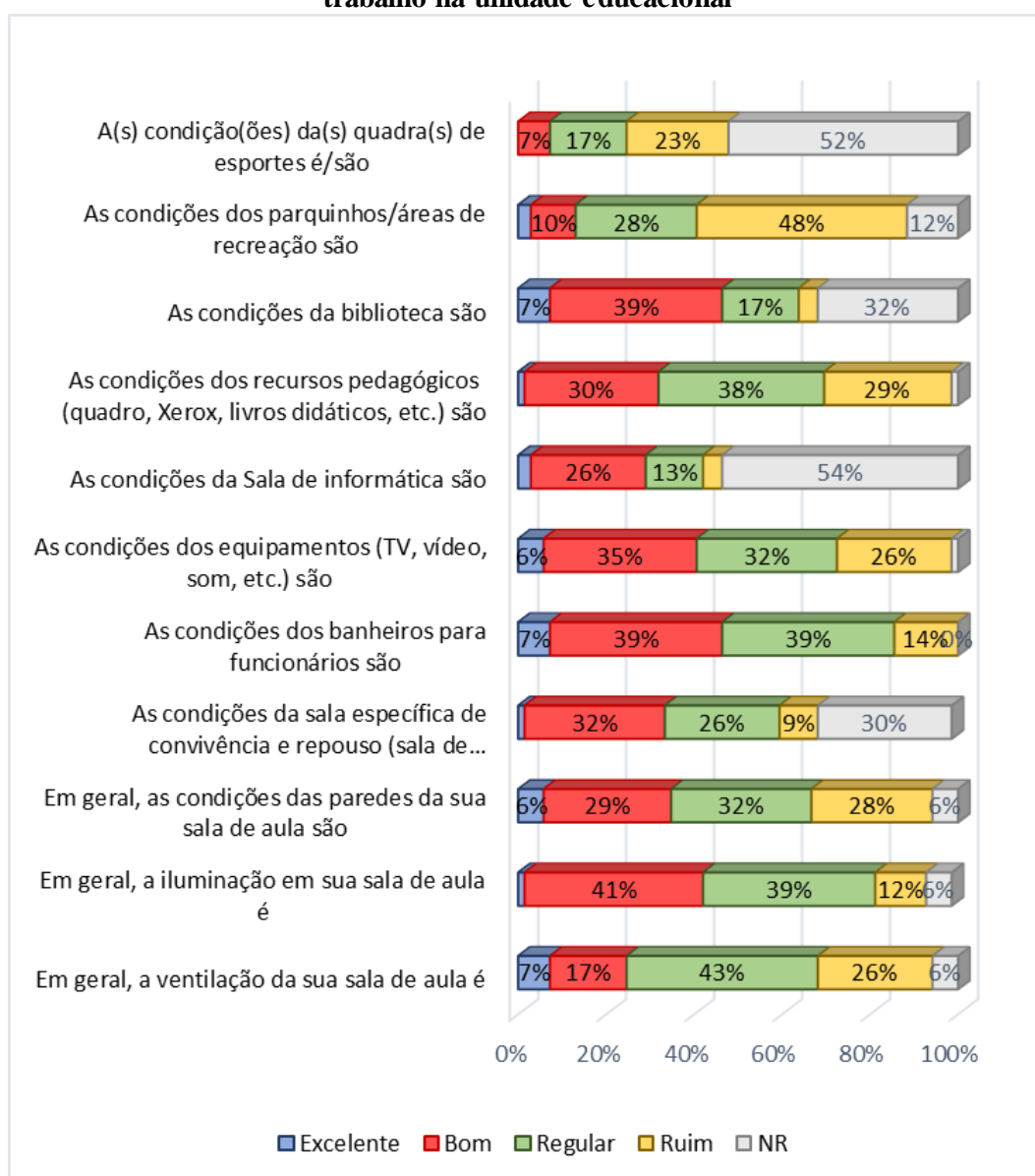
---

<sup>48</sup> A pesquisa foi desenvolvida nos municípios de Altamira, Concórdia, Currealinho, Marituba e na capital do estado, Belém, tendo sido entrevistados 1.353 sujeitos docentes visando analisar o trabalho docente no Pará. Os resultados específicos da pesquisa realizada no Estado encontram-se no livro *O Trabalho docente na educação básica: o Pará em questão* e abordam temas como perfil profissional e condições de trabalho de docentes na educação básica em escolas públicas e compõem a pesquisa nacional TDEBB.

aquele originado em sala de aula é o que consideram mais elevado, e aquele originado na unidade é avaliado como insuportável.

Ao avaliarem a infraestrutura da unidade, os sujeitos docentes opinaram sobre diversos aspectos, como iluminação, ventilação, recursos pedagógicos, banheiros, entre outros. Observa-se nos dados do GESTRADO/UFPA, que um número importante de sujeitos docentes não avaliou as condições da quadra de esportes, dos parquinhos, biblioteca, sala de informática e sala específica de repouso e convivência, conforme o GRÁFICO 12, o que podem indicar a inexistência desses espaços na unidade pesquisada.

**GRÁFICO 12 – Posição dos sujeitos docentes quanto aos aspectos relativos às condições de trabalho na unidade educacional**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Dentre os aspectos relativos à infraestrutura e demais condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho, os respondentes afirmam que as piores condições estão localizadas nos parquinhos e áreas de recreação, igualmente às condições das salas para convivência e repouso.

Estão também entre as queixas dos docentes (condições ruins a péssimas), a falta de condições adequadas nas quadras de esporte e sala de informática, a precária ventilação em sala de aula, a falta de condições dos banheiros dos funcionários, carência ou precariedade de recursos pedagógicos, biblioteca, equipamentos, paredes e iluminação das salas de aulas, exatamente nesta ordem.

Ao serem perguntados sobre as ações que ocorrem no ambiente de trabalho, os sujeitos docentes afirmam terem sentido maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades e também maior apoio para a realização destas. Esses docentes notam, por outro lado, que houve uma mudança no perfil das crianças e que sentem uma maior supervisão/controle de suas atividades, havendo também um aumento das exigências para um melhor desempenho das crianças.

Quanto à vivência profissional na educação infantil, os sujeitos docentes sinalizam situações que podem estar contribuindo para a precarização e intensificação de seu trabalho. Alguns desses elementos “invisíveis”, como as percepções dos sujeitos quanto aos assuntos relacionados ao processo de trabalho, podem relevar elementos que, ao se somarem às condições de infraestrutura no trabalho, corroboram para um quadro de tensão e estresse.

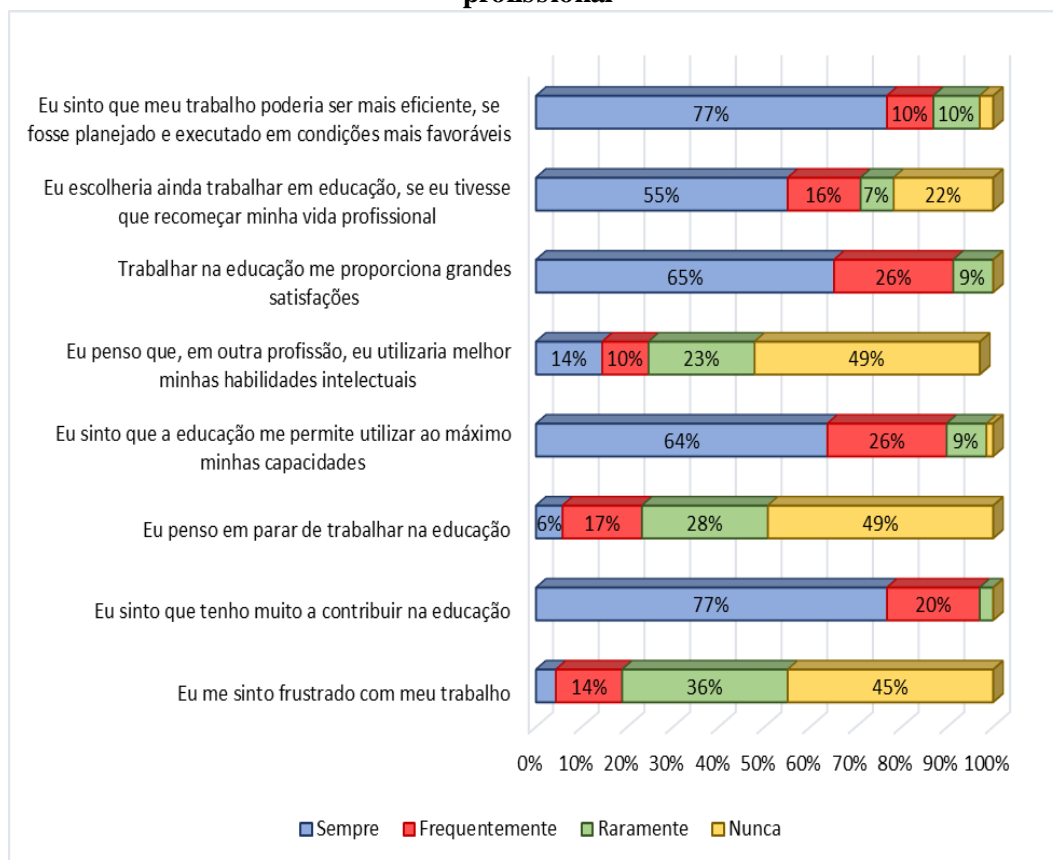
Contraditoriamente, os sujeitos docentes entrevistados afirmam que sentem que têm muito a colaborar com a educação, e que trabalhar na área lhes traz grande satisfação.

Os sujeitos docentes entrevistados sentem que o trabalho poderia ser mais eficiente se desenvolvido em condições mais favoráveis, tanto para seu planejamento quanto execução.

Conforme indicado no gráfico a seguir, o que mais vem sendo sentido pelo docente em seu local de trabalho é a insatisfação em relação às condições em são desenvolvidas suas atividades.

No que pese as condições desfavoráveis para planejamento e execução de suas atividades, a profissão de docente representa para esses docentes uma satisfação pessoal e profissional, onde estão colocadas as condições de aproveitar seus conhecimentos e contribuir com a educação, o que se reflete na posição de quase 50% dos entrevistados afirmarem que não desejam parar de trabalhar na educação, conforme indica o GRÁFICO 13.

**GRÁFICO 13 – Posição dos sujeitos docentes quanto aos aspectos relativos à vivência profissional**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

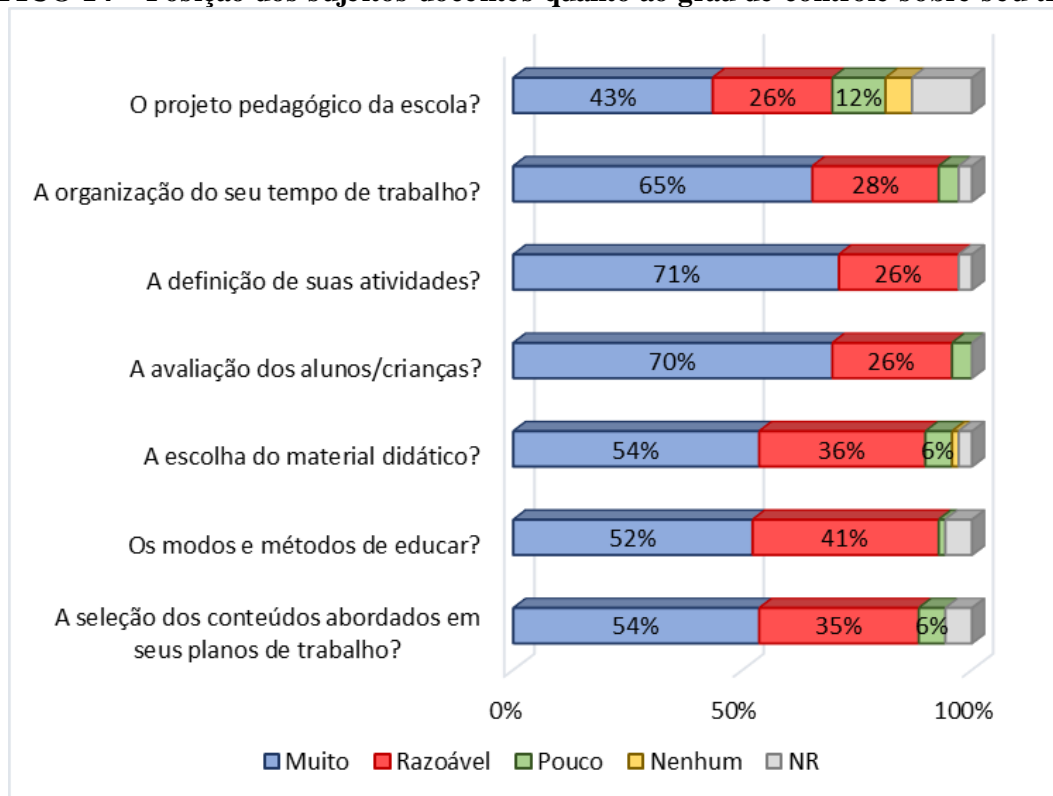
Em relação ao grau de concordância dos entrevistados quanto aos diversos aspectos que envolvem a organização de seu trabalho e o papel da gestão da unidade, observa-se que cerca de 78% dos sujeitos docentes da educação infantil concorda que o Projeto político Pedagógico é resultado de um trabalho colaborativo e coletivo dos docentes, e quase 70% afirmam que a gestão é democrática, envolvendo o coletivo dos docentes no planejamento dos trabalhos.

Os docentes acreditam que o desinteresse pelo trabalho coletivo prejudica a gestão democrática na unidade. Aproximadamente 65% dos sujeitos docentes entrevistados afirmam ter percebido melhoria nas condições de trabalho nos últimos anos, ao mesmo tempo em que 70% destes discordam que o financiamento da educação garante condições adequadas de trabalho. Cerca de 85% dizem que os que participam da gestão devem receber formação específica para esse fim.

O sentimento que os sujeitos docentes manifestam quanto ao grau de controle que possui sobre seu trabalho na unidade, pode ser observado no GRÁFICO 14. Ao mesmo tempo em que os entrevistados afirmam possuir muito controle na definição de suas atividades, na avaliação das crianças e controle de seu tempo de trabalho, sobre a escolha do material, métodos e

conteúdo, mais da metade desses docentes afirmam ter pouco ou nenhum controle sobre o projeto político pedagógico.

**GRÁFICO 14 – Posição dos sujeitos docentes quanto ao grau de controle sobre seu trabalho**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

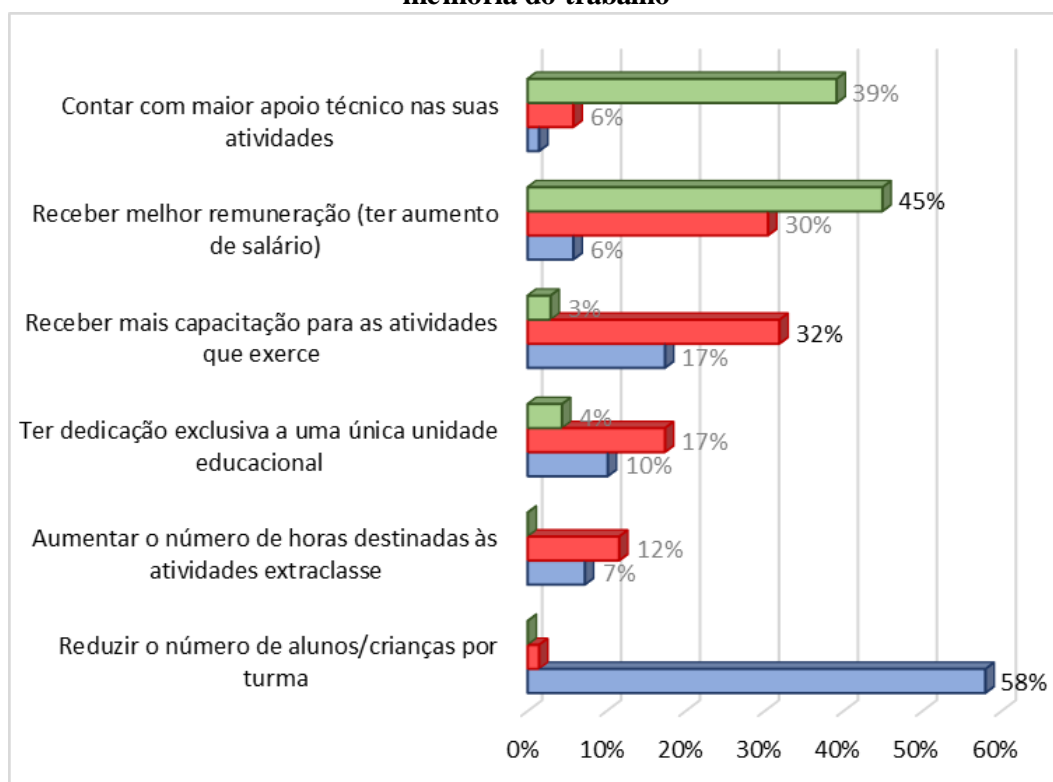
Ao mesmo tempo em que os sujeitos docentes afirmam possuir maior apoio e autonomia sobre seu trabalho, os respondentes indicam ter percebido um aumento na supervisão e controle de suas atividades. Os dados indicam que os docentes não notam uma ampliação/extensão da jornada de trabalho.

Ao serem indagados sobre as perspectivas que parecem mais realizáveis para os próximos anos, 55% manifestam interesse em permanecer na mesma função na rede em que trabalham e aproximadamente 54% dos sujeitos docentes da educação infantil pesquisados desejam fazer concurso público para outra rede de ensino. Conforme se observa no GRÁFICO 63, mais de 50% pretendem fazer curso superior ou pós-graduação e 27,54% gostariam de trabalhar em mais turnos para complementar sua renda, enquanto 3% pensa em mudar de profissão.

O elemento mais significativo considerado como fator importante para a melhoria da qualidade no trabalho, apontado pelos sujeitos docentes da educação infantil entrevistados, é a redução do número de crianças por turma, seguido de uma melhor remuneração e maior capacitação. Contar com apoio também é apontado como um fator relevante. Uma melhor

remuneração e a redução do número de crianças por sala figuram entre os fatores de maior importância que contribuem para a melhoria da qualidade no trabalho entre os docentes pesquisados, conforme indica o GRÁFICO 15.

**GRÁFICO 15 – Posição dos sujeitos docentes quanto aos fatores que contribuem para a melhoria do trabalho**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

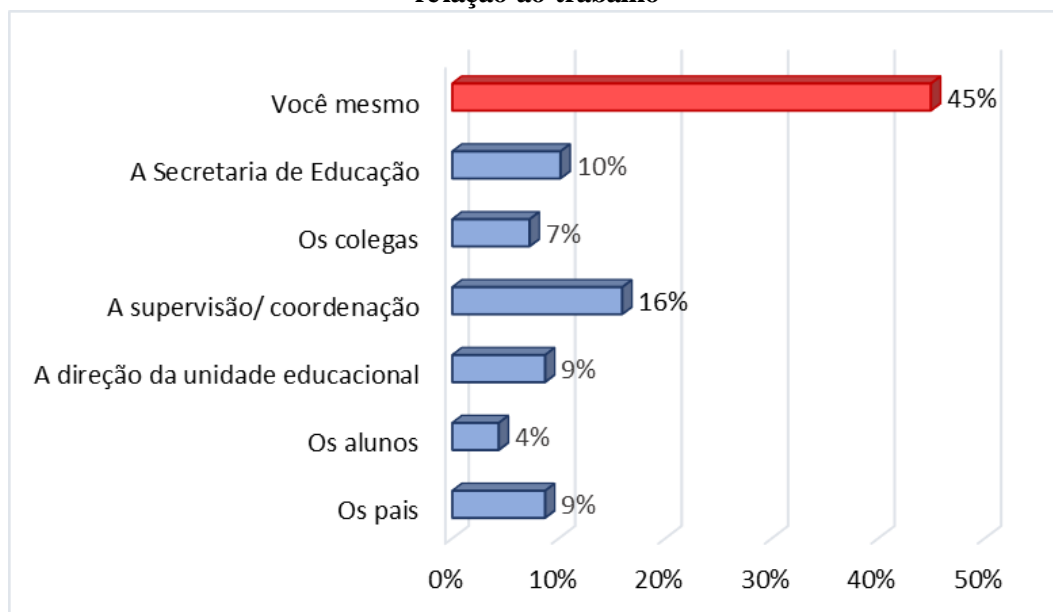
Dentre as situações mais vivenciadas pelos sujeitos docentes entrevistados, conforme sua percepção das relações vivenciadas dentro da unidade educacional, parece ser algo comum entre os docentes buscar adaptar-se às novas exigências profissionais sem sentirem-se constrangidos em alterar sua forma de trabalho em virtude dos exames de avaliação, por exemplo, ao mesmo tempo em que se sentem responsáveis pela classificação da unidade educacional nas avaliações realizadas pelos governos.

Os sujeitos docentes pesquisados observam que há repercussões das políticas educacionais em seu trabalho, porém não se sentem forçados a dominar novas práticas.

Indagados sobre o agente do qual recebe mais cobrança, os sujeitos docentes da educação infantil afirmam que eles próprios são os principais agentes em relação ao trabalho, cerca de 45%, conforme mostra o GRÁFICO 16, seguido de 15,9% que afirmam vir da supervisão/coordenação da escola a maior cobrança. A Secretaria de Educação aparece nas respostas de 10,1% dos entrevistados.



**GRÁFICO 16 – Posição dos sujeitos docentes quanto aos principais agentes de cobrança em relação ao trabalho**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Observa-se que os sujeitos pesquisados apresentam elementos que indicam uma intensificação do trabalho em seus relatos sobre vivência profissional, a destacar: o aumento do número de crianças em sala, a mudança do perfil das crianças, a insuficiência de tempo para o lanche e descanso dos docentes e a incorporação de novas funções e responsabilidades. Esses elementos colaboram para a autorresponsabilização do docente da educação infantil e acabam “capturando sua subjetividade” ao levá-los a “vestir a camisa” da escola, mesmo diante das precárias condições onde desenvolve seu trabalho. Dados do *survey* nacional referente ao trabalho docente na educação infantil publicado pelo GESTRADO/UFMG (2013), revelam que

Existem duas situações que têm sido muito vivenciadas pelos sujeitos docentes da Educação Infantil pesquisados nas unidades educacionais, [...] que é o fato de que 97,9% afirmam que procuram se adaptar a novas exigências profissionais e 92,3% dizem que assumem novas responsabilidades de forma natural. Por outro lado, é visto que 85,6% dos entrevistados não têm se sentido constrangidos a mudarem a forma de trabalho em razão dos resultados dos exames de avaliação e, também, que 77,6% não se sentem forçados a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades. **O principal agente de cobrança em relação ao trabalho dos sujeitos docentes da Educação Infantil pesquisados são eles próprios, 43,3% dos entrevistados.** A Secretaria de Educação aparece em 10,1% das respostas [...] (grifos nossos)

No caso da educação infantil, além do mobiliário inadequado, a falta de recursos e tempo exige mais dos professores, que passam a buscar alternativas para suprir as necessidades que se apresentam no cotidiano de seu trabalho, estendendo sua jornada de trabalho para além do espaço escolar ou “adaptando” ambientes que lhes permitam minimamente dedicar-se à

organização do trabalho pedagógico. Nesse contexto, problemas lombares, depressão, lesão por esforço repetitivo – LER, perda de voz e síndrome de burnout surgem como alguns dos males que acometem os professores, levando-os a afastamentos periódicos e até definitivos do exercício da docência, ou mesmo ao desejo de abandono da profissão.

Sobrinho (2002), alerta para o *stress* ocupacional e a síndrome de *burnout* que vem acometendo professores, em virtude dos conflitos colocados entre o trabalho desejado e as condições reais para sua concretude (*trabalho pedagógico prescrito e trabalho pedagógico real*). Para o autor, dentre os fatores que contribuem para o *stress* ocupacional estão as condições impróprias para sua realização (falta de capacitação, necessidade da manutenção da disciplina dos alunos, sobrecarga de trabalho extraclasse, trato organizacional da escola, etc) além do grande volume de *carga cognitiva* (atenção, memória, tomada de decisão, percepção) e *carga muscular* (dores lombares e cervicais associadas ao transporte de livros e materiais escolares) típicas do *posto de trabalho docente*<sup>49</sup>. Assim, a sobrecarga de trabalho acaba contribuindo para o processo de stress, podendo tornar-se crônico sob a forma de síndrome de *burnout*.

Para Reinhold (2002, p.63) a *burnout* “é um risco ocupacional a que estão expostas especialmente as pessoas que trabalham em profissões de ajuda, as quais têm como traço comum os contatos interpessoais muito intensos – como acontece com os professores”. Conforme destaca Sobrinho (2002, p.48), a síndrome “afeta também outros profissionais, como bombeiros, enfermeiros, médicos, psicólogos, assistentes sociais e outros que atuam em contato direto, [...] com pessoas que necessitam de algum tipo de ajuda imediata”.

Devido ao seu caráter multidimensional e complexo, há diversos modelos explicativos que podem ser utilizados para compreender o processo que leva à síndrome de *burnout*. Contudo, Carlotto (2010) destaca o modelo teórico baseado na perspectiva social-psicológica, utilizado por Maslach e Jackson (*Maslach burnout Inventory – MBI*) na avaliação da síndrome. Esse modelo é construído a partir de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e realização profissional. A síndrome de *burnout* também é considerada a síndrome de queimar-se, de evaporar-se pelo trabalho (*Síndrome de Quemarse en el Trabajo – SQT*). Nesse sentido,

É importante citar a definição de Wanderley Codo como desistência para descrever a síndrome de “burnout” em educação [...] muito próxima ao mal-

---

<sup>49</sup> O autor lança mão da expressão *posto de trabalho docente* para designar o sistema complexo que envolve o trabalho do professor, o qual envolve diversos elementos para sua realização que são compartilhados pelo docente, tais como: o ambiente físico e social da escola, a gestão, a organização do trabalho pedagógico, manejo do comportamento infantil e controle do processo de ensino e aprendizagem.

estar docente. É pertinente, já que o docente sente tensão entre afrontar ou desistir diante de uma situação laboral que não pode resolver nem de forma individual nem em forma coletiva. (MARTINEZ, 2010)

Segundo Dal Rosso (2008), o aumento do número de tarefas a serem realizadas pelo docente ao mesmo tempo gera uma complexificação que acaba resultando em maior desgaste, incidindo não apenas no campo fisiológico e mental, mas também sobre suas relações. Para Duarte:

A intensificação do trabalho docente está registrada como tendência do trabalho docente na atualidade, em várias pesquisas, não importando o nível ou as etapas, ou seja, está presente no trabalho dos professores na educação superior (graduação e pós-graduação) e na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). (2010a, p. 4)

Além das demandas que passam a ser assumidas pelas mulheres as quais resultam das novas organizações parentais e daquelas que surgiram em virtude da inserção da mulher no mercado de trabalho (trabalhar fora, garantir o sustento da família, dar conta das tarefas domésticas e cuidar dos filhos), “a flutuação da guarda e a circulação das crianças das famílias monoparentais e recompostas integram também as novas situações da infância contemporânea” (VIEIRA, 2011; p.261).

Tais mudanças impactam diretamente o trabalho do docente que atua na educação infantil, exigindo maior dispêndio de força física, emocional e intelectual, somando-se o tempo que o docente destina ao seu trabalho e à sua *intensificação*, a exemplo de sua jornada de trabalho, como demonstram os dados apresentados.

Também somam-se ao tempo (ou à falta deste) as condições de trabalho das docentes que atuam na educação infantil e que vêm levando, especialmente as professoras, a submeterem-se a uma extensa jornada de trabalho para garantir seu planejamento, sinalizando uma “intensificação do trabalho docente, que acaba por acarretar em situações como a falta de tempo das professoras e das educadoras até mesmo para irem ao toalete”, como nos afirmam Zibetti e Pereira (2010), sem contar a questão do esforço físico que é exigido dos professores que atuam na educação infantil, por conta de repetidos movimentos de agachar, levantar, ou mesmo carregar crianças no colo (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012).

Discutir as condições que envolvem o processo de trabalho docente na educação infantil significa considerar todas as circunstâncias que possuem relação direta ou indireta com o trabalho, desde as condições objetivas resultantes do processo de proletarização que vem se aprofundando entre os docentes até os enfrentamentos diretos e indiretos que se manifestam na vivência profissional, que muitas vezes não se tornam claros para o próprio docente.

### 4.3 Saúde, adoecimento e ações de enfrentamento e/ou resistência

As diversas ações do Estado no capitalismo manipulatório levam ao aprofundamento da precarização do trabalho e acabam interferindo, não apenas na autonomia do trabalhador, mas também na sua sociabilidade e subjetividade. Quanto maior o processo de alienação, melhores as condições do capital de estabelecer e manter a sua lógica.

Reconhecer que as “condições de trabalho têm relação direta com o enfrentamento das forças sociais contraditórias que norteiam os processos produtivos, incluída a produção de serviços nas escolas” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 2), nos permite tomar a condição docente em uma arena de enfrentamentos diários, compreendendo que

[...] a luta permanente pela construção social do ofício do professor se desenvolve em um novo contexto onde intervêm atores coletivos (sindicatos docentes, especialistas, altos funcionários e responsáveis políticos dos ministérios de educação, intelectuais, partidos políticos, interesses dos fornecedores privados de educação, etc.) que lutam pelo controle do trabalho docente. As distintas posições e relações de força dos atores se correspondem a visões e formas diferentes de definir o sentido da educação e do trabalho dos profissionais da educação. (FANFANI, 2010, p.4)

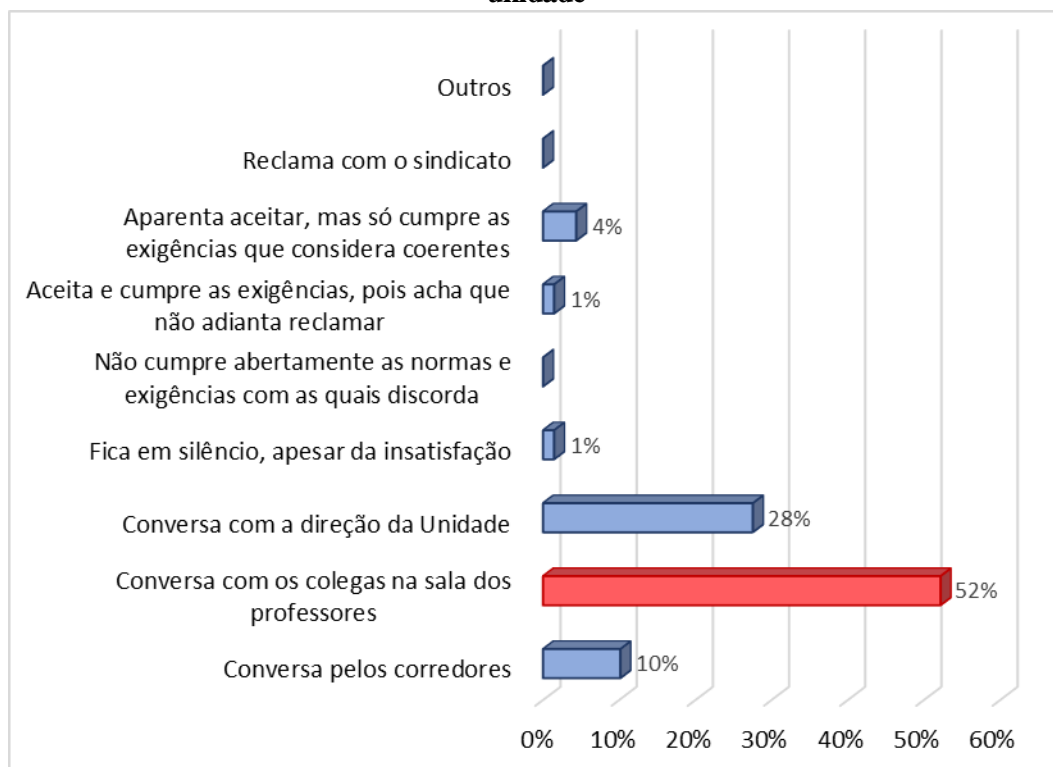
As relações entre corpo, condições de trabalho e doença são ricas de significação ideológica (ASSUNÇÃO, 2010, p.2). Antes, portanto, é preciso considerar que nem todos possuem a mesma compreensão do que seja adoecimento.

Diante da pressão sofrida no ambiente de trabalho, há várias saídas que podem ser perseguidas, entre elas a ação coletiva ou uma manifestação que nem sempre é aberta. Segundo Melo (2010), as ações abertas requerem “uma forma de organização, quer se trate de um grupo organizado estável ou de um grupo que apresente uma liderança natural carismática”.

Uma diferença básica entre conflitos organizados e não organizados, para ele, reside no fato de que, nos primeiros, a insatisfação poderá ser traduzida em objetivos reivindicáveis e negociáveis e poderá, portanto, ser composta e, nos segundos, a situação de conflito não desemboca em negociações. (p.1)

Ao discordarem de alguma medida na unidade educacional por exemplo, os sujeitos docentes da educação infantil, em sua maioria, procuram, como primeira ação, conversar com os colegas na sala dos professores (52,2%), seguida da conversa diretamente com a direção da própria unidade (27,5%). Conforme nos indica o GRÁFICO 7, reclamar com o sindicato não está entre as primeiras ações buscadas pelos docentes quando discordam. Menos de 0,5% busca apoio com o sindicato, fato que ocorre como terceira alternativa para buscar solução ao problema.

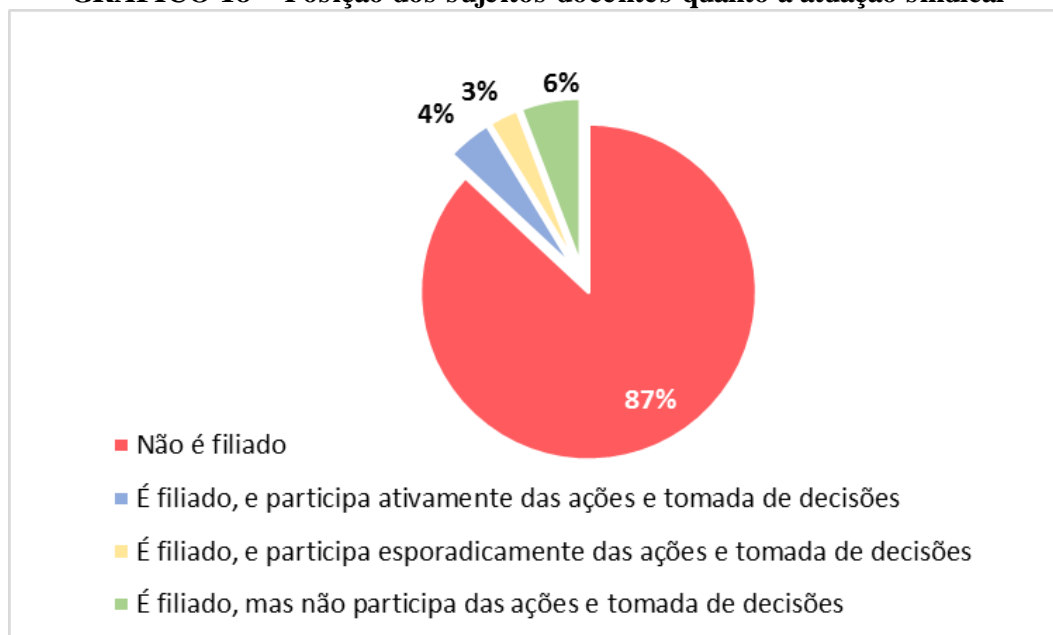
**GRÁFICO 17 – Posição dos sujeitos docentes quanto a posicionar-se sobre alguma medida na unidade**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

A grande maioria dos sujeitos docentes pesquisados, quase 90%, não são filiados a uma entidade sindical; dentre os 13% que se encontram filiados, apenas 1/3 participa ativamente das ações e tomadas de decisões do sindicato, conforme indica o GRÁFICO 18.

**GRÁFICO 18 – Posição dos sujeitos docentes quanto à atuação sindical**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

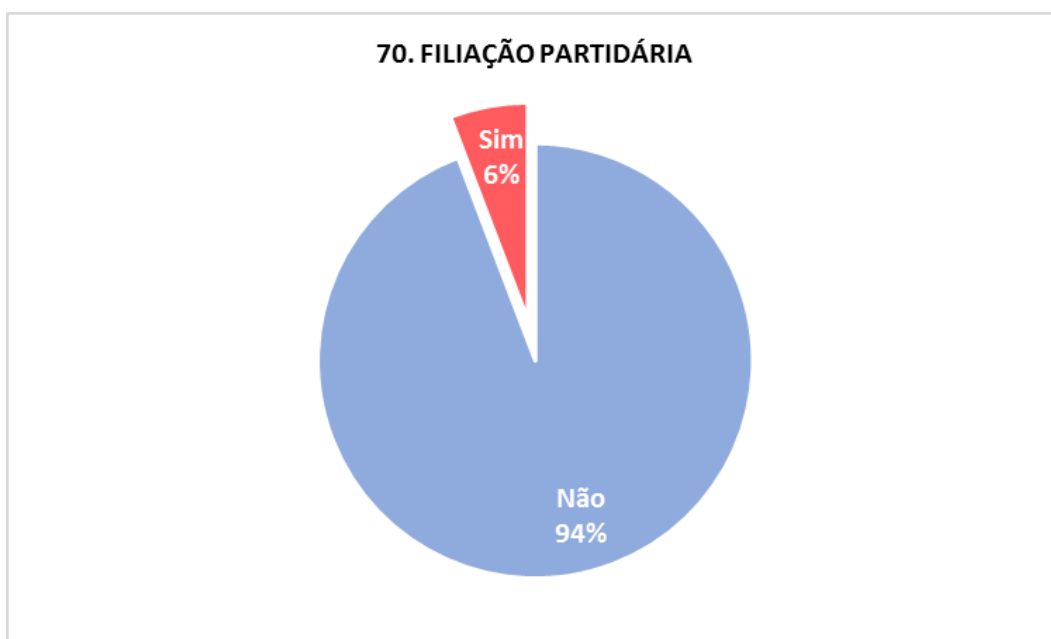
Importante destacar que a gênese do sindicalismo docente, tanto do magistério público como do magistério privado no Brasil, assenta-se em uma legislação sindical ainda presente nos dias atuais, a partir das regras ditadas pelo Governo de Getúlio Vargas, e que iniciou sua organização na iniciativa privada, diante do cerceamento à livre organização sindical dos servidores públicos (DAL ROSSO *et al*, 2011, p.113-114).

De acordo com o autor, o sindicalismo docente se assenta tanto em questões objetivas (aprofundamento da precarização e assalariamento), quanto em questões subjetivas (controle social, disputa política e ideológica). Assim, a organização dos trabalhadores que atuam em uma empresa em comum pode resultar tanto em um maior nível de exploração, como abrir a possibilidade de construção de mecanismos de autoproteção e luta, contribuindo assim para a geração de consciência:

A questão da consciência é um elemento crucial para o surgimento da organização sindical, dado o controle ideológico mantido pelos governos e pelos sistemas educacionais durante a formação dos trabalhadores docentes e durante o exercício da atividade educacional. A condição de assalariamento, pela qual o trabalhador se encontra em liberdade formal, é necessária, mas insuficiente para a emergência da organização sindical. Há um movimento necessário de rompimento de uma forma de consciência e identidade nas quais os educadores se entendem como modelos para a sociedade e para outro tipo de consciência em que se sentem livres para pensar, reivindicar, organizar-se e lutar por suas causas e bandeiras. (DAL ROSSO *et al*, 2011, p.114)

Quanto à filiação partidária, apenas 6% dos sujeitos docentes pesquisados estão filiados a algum partido político, como mostra o GRÁFICO 19.

**GRÁFICO 19 – Posição dos sujeitos docentes quanto à filiação partidária**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Os partidos políticos revolucionários cumprem um papel fundamental no processo de formação política para a elevação à consciência de classe e a superação da *autoalienação*, com vistas à transformação social. A vida social é essencialmente prática e, para se criar as condições que levem à efetiva transformação das condições de exploração, é preciso compreender que “as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado”, como nos afirma Marx em suas *Teses de Feuerbach*.

O sistema capitalista tem a compreensão de que é necessário manter o controle político e ideológico, na tentativa de frear qualquer possibilidade de transformação do mundo:

A vigência das relações de trabalho flexíveis instaura uma nova condição salarial caracterizada pela mudança abrupta da relação tempo de vida/tempo de trabalho (jornada de trabalho flexível); relação tempo presente/tempo futuro com a ascensão das incertezas pessoais (novas formas de contratação flexível) e estratégias de envolvimento do self (remuneração flexível). Este novo metabolismo social do trabalho transfigura a troca metabólica entre o homem e outros homens (relações sociais de trabalho e sociabilidade) e entre o homem e ele mesmo (autoestima e autorreferência pessoal). (ALVES, 2011b, p.39)

O controle do “tempo livre” do trabalhador pelo capitalista dentro e fora da empresa, objetiva extrair deste primeiro o máximo de sua força de trabalho.

Na sociedade de classes, é preciso sistema capitalista tenha controle não apenas dos processos formativos formais (na escola, por exemplo), mas também o controle em relação às escolhas culturais e políticas do trabalhador, e até mesmo do tempo que este destina para recobrar suas energias para voltar ao trabalho (como dormir e alimentar-se).

Tudo é passível de controle, desde as questões objetivas até a subjetividade do trabalhador, esta última, resultante das transformações pelas quais passam as primeiras.

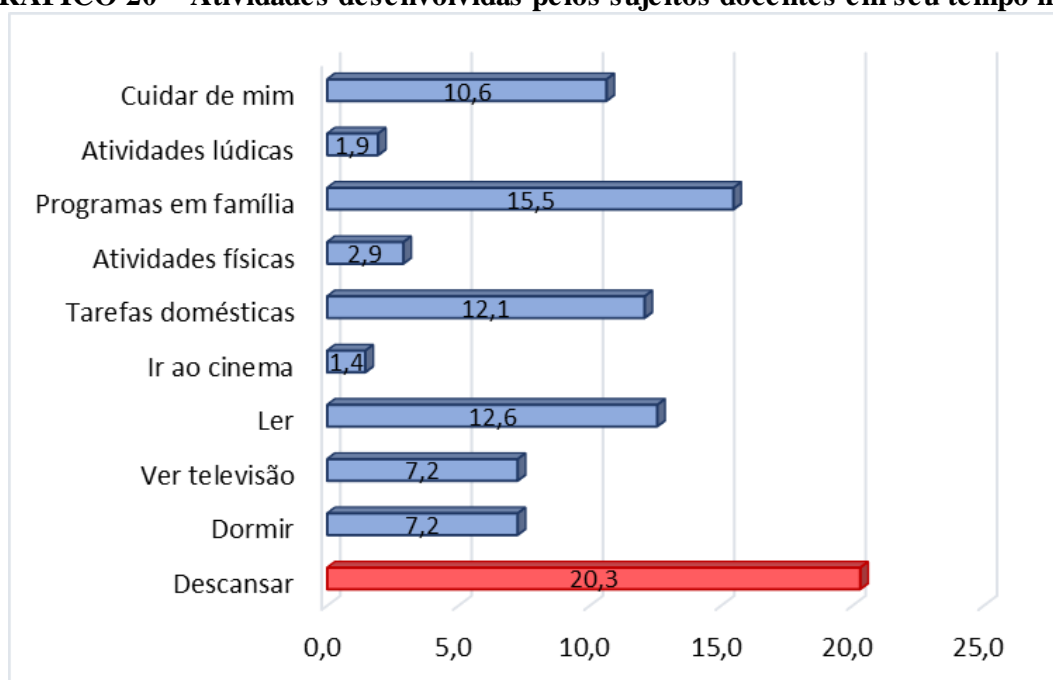
Standing (2013), ao discutir a intensificação da tarefa associada ao trabalho (especialmente em virtude da expansão do trabalho terciário e aprofundamento do processo de precarização do trabalho), afirma que esta tem levado ao que ele chama de *arrocho do ócio*, o que pode justificar a busca por atividades que não exijam dispêndio de energia, levando os trabalhadores a utilizarem seu “tempo livre” principalmente para o descanso.

Participar de programas em família, desenvolver tarefas domésticas e cuidar de si mesmo, principais atividades realizadas pelos docentes da educação infantil, podem sinalizar a falta de tempo dessas trabalhadoras até mesmo para atividades “comuns”. Assim, a opção pelo “lazer passivo” pode estar associado ao esgotamento resultante da intensificação do trabalho.

De acordo com os achados da pesquisa, o descanso é a primeira categoria mais procurada, em seu “tempo livre”, por mais de 20% dos docentes pesquisados, seguida do programa em família (15,5%), da leitura (12,6%) e das tarefas domésticas (12,1%).

Realizar atividades lúdicas e ir ao cinema são as categorias que menos aparecem nas respostas dos docentes, conforme indica o GRÁFICO 20, atingindo um percentual de 1,9% e 1,4%, respectivamente.

**GRÁFICO 20 – Atividades desenvolvidas pelos sujeitos docentes em seu tempo livre**



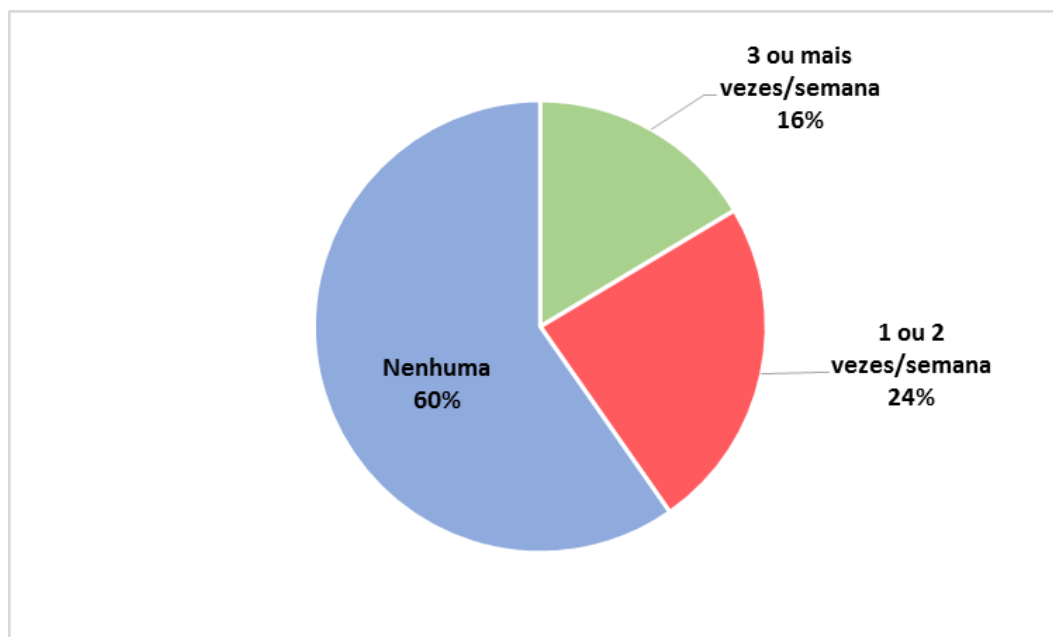
Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Como nos mostra o GRÁFICO 21, 60% dos sujeitos docentes pesquisados não realizam nenhuma atividade física regular, como esportes, ginástica ou caminhadas. Dentre os 24% dos que realizam atividades regularmente o fazem de uma a duas vezes por semana, e apenas 16% dos docentes entrevistados realizam atividades regularmente três ou mais vezes por semana, como atividade permanente.

Nota-se que há um grande percentual de docentes que não realiza nenhuma atividade física, o que pode estar se dando em virtude da falta de tempo e disposição física para a realização desse tipo de atividade

Ocorre que o sedentarismo pode ocasionar não apenas aumento do peso corporal, levando à obesidade, mas desencadear diversos outros problemas de saúde, como problemas nas articulações e atrofia muscular, aumento do colesterol e da pressão arterial, diabetes, distúrbios do sono e problemas cardiovasculares, como infarto e acidente vascular cerebral.



**GRÁFICO 21 – Posição dos sujeitos docentes quanto à realização de atividade física regular**

Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

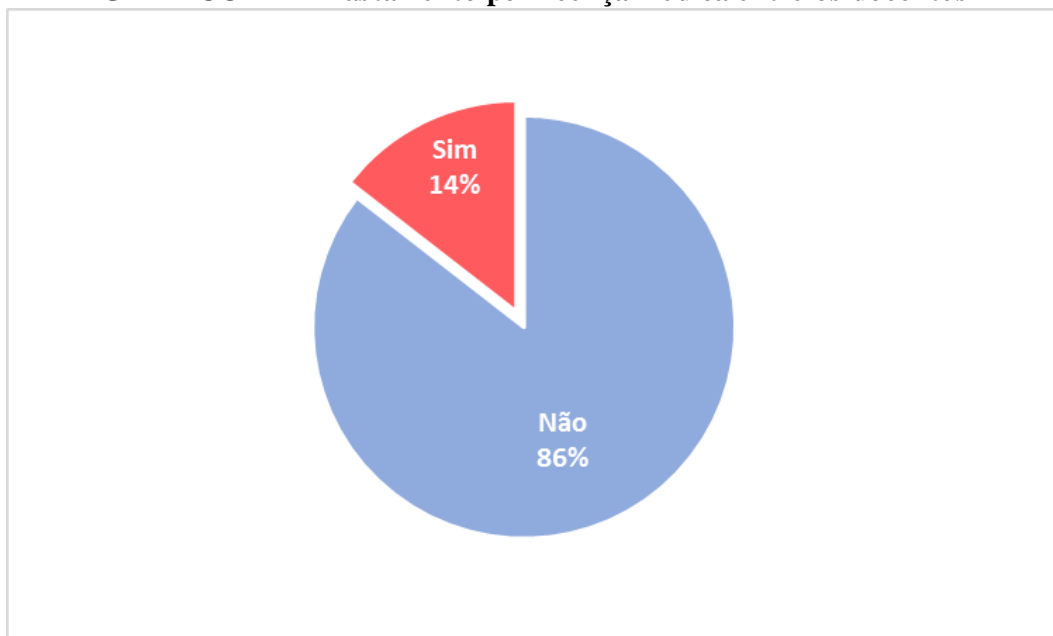
Importante destacar que algumas patologias se tornam mais evidentes e suas causas podem ser identificadas a partir de exames clínicos, mas outras não. Diante da hipersolicitação vivenciada, especialmente pelas docentes da educação infantil, e do processo de precarização do trabalho, concordamos com a utilização do conceito *mal-estar* para nos referirmos aos problemas relacionados à saúde docente, que considera saúde e doença como parte de um mesmo processo, determinado pela estrutura social e econômica e refletem a complexidade da tarefa docente no espaço privilegiado de reprodução do capital (TAMEZ, 2010).

A definição de saúde docente é uma tarefa delicada que requer uma ampliada revisão sobre o tema, mas também uma reflexão epistemológica sobre esse conceito. A esse respeito, é importante notar que nem a saúde nem a doença podem ser analisadas de maneira isolada. Tomamos como pressuposto que a saúde-doença é um processo que deve ser explicado em sua determinação social e histórica [...]. (p.1)

Vale destacar que há casos onde os docentes negligenciam sua situação de adoecimento, protelando consultas médicas ou negando-se ao afastamento diante da falta de uma política que garanta a substituição dos docentes por períodos inferiores a um mês. Além disso, o forte controle que, muitas vezes, leva a um processo de assédio moral por parte de gestores, que transferem para as costas dos docentes os transtornos causados em virtude dos afastamentos médicos, burocratiza e acaba por negar ao trabalhador o direito ao tratamento de saúde. Entre os sujeitos docentes da educação infantil pesquisados que se afastaram do trabalho por licença

médica, por exemplo, verificou-se um total de 14% que precisaram suspender suas atividades laborais nos últimos 24 meses anteriores à entrevista, conforme GRÁFICO 22.

**GRÁFICO 22 – Afastamento por licença médica entre os docentes**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

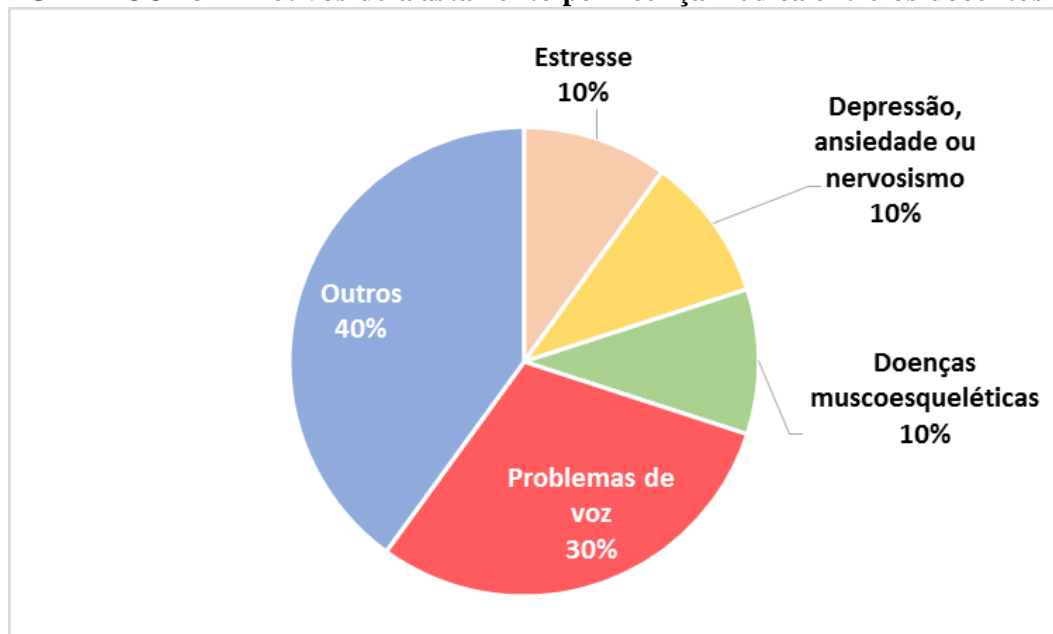
Pode-se afirmar, que há casos em que o absenteísmo docente surge como uma fuga temporária diante dos inúmeros desafios enfrentados pelo docente no cotidiano de seu trabalho, diante dos quais este sente-se incapaz de resolver. De acordo com Bassi (2010)

[...] a relação entre absenteísmo no trabalho e doença não significa uma condição de analogia direta, uma vez que, em muitos casos, o trabalhador doente não necessariamente se ausenta do trabalho. O processo de adoecer, faltar ao trabalho, melhorar e retornar ao trabalho é visto em termos de falta de equilíbrio entre a pessoa e o ambiente, isto é, os problemas de saúde podem surgir em resultado de uma discrepância entre a carga de trabalho (exigências e necessidades) e a capacidade do trabalhador (aptidões e competências). O regresso ao trabalho depende da evolução da doença e das barreiras de reintegração. (p.2)

Além dos diversos problemas que podem levar ao afastamento médico de docentes que se enquadram na categoria “outros”, os problemas de voz figuram entre os maiores responsáveis pelos afastamentos por licença médica entre os docentes pesquisados, 30%, seguido das doenças muscoesqueléticas, depressão e ansiedade e estresse, representando um percentual de 10% de cada uma destas três últimas categorias, como indica o GRÁFICO 23.

Se consideramos a associação entre os problemas de ansiedade, depressão e doenças muscoesqueléticas, conforme indicam pesquisas recentes<sup>50</sup> que tratam da LER/DORT como um fenômeno que envolve diversos fatores e dimensões, o total de afastamentos médicos entre os docentes da educação chegará a 30%, semelhante ao percentual de afastamentos por problemas relacionados à voz.

**GRÁFICO 23 – Motivos de afastamento por licença médica entre os docentes**



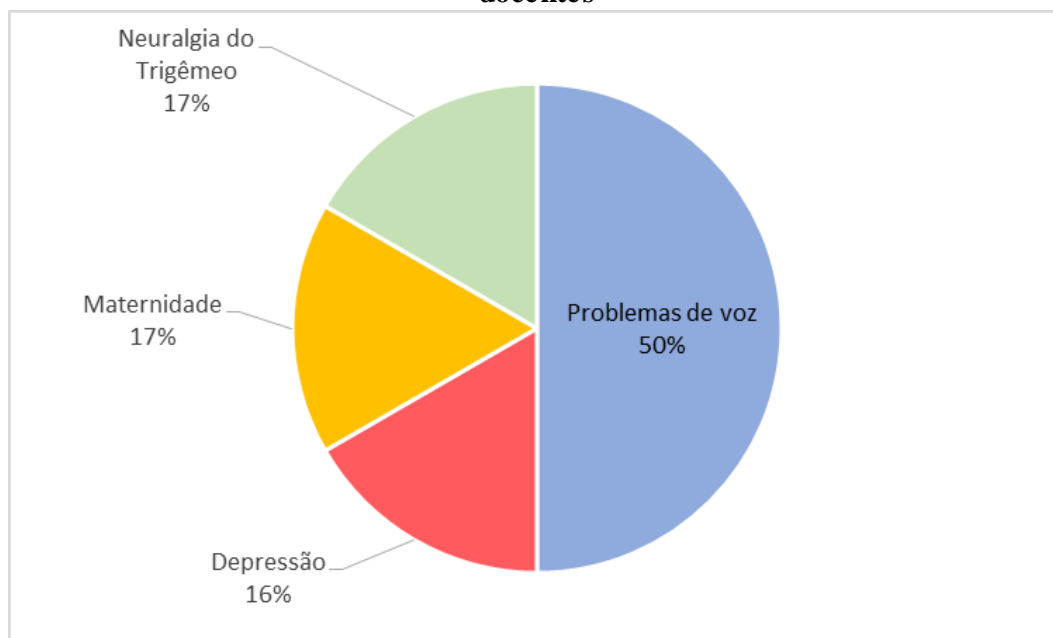
Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Observa-se que os docentes que apresentam problemas relacionados a doenças muscoesqueléticas não aparecem entre aqueles que se afastam por licença médica por mais de um mês, assim como o estresse, conforme demonstra o GRÁFICO 24, onde os problemas de voz respondem a 50% dos casos de afastamento por um período superior a um mês. Considerando que seus diagnósticos são mais complexos, o fenômeno que envolve os casos de LER/DORT pode ficar secundarizado nos programas de prevenção à saúde do trabalhador, além de que acabam sendo associados somente a questões de ordem psicológica e problemas na má postura, como um problema sinalizado por indivíduos isolados, ignorando-se assim os fatores

<sup>50</sup> Rocha, Mendes e Moroni (2012), por meio de pesquisa documental sobre a psicodinâmica do trabalho, as autoras buscam compreender a relação entre sofrimento psíquico, distúrbios osteomusculares e depressão no contexto do trabalho. Moraes e Bastos (2013) afirmam que “as Lesões por Esforço Repetitivo/Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (LER/DORT) provocam sequelas irreversíveis aos trabalhadores, podendo acarretar invalidez permanente. Além das despesas previdenciárias e do custo organizacional, os trabalhadores enfrentam um intenso sofrimento psíquico, estresse e insatisfação com o trabalho.”

que compõe a complexidade do trabalho e acabam concorrendo para um quadro de *mal-estar* docente.

**GRÁFICO 24 – Causas de afastamento por licença médica por mais de um mês entre os docentes**



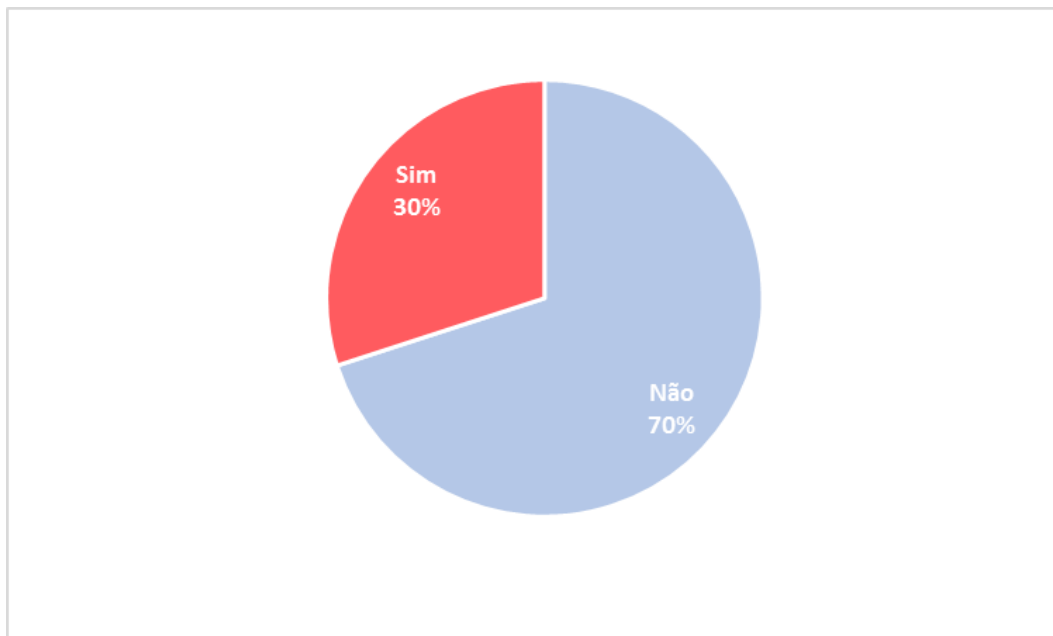
Fonte de dados: GESTRADO/UFGA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Dentre as causas de afastamento, os problemas de ordem psicológica, assim como os problemas relacionados ao sistema osteomuscular são menos visíveis e, em alguns casos, apresentam maior complexidade no tratamento. As causas de estresse certamente podem ter diversas origens, mas é preciso considerar o processo de precarização do trabalho e a sobrecarga sofrida, especialmente pelas mulheres dentro e fora do ambiente de trabalho, sobretudo quando se trata de atividades relacionadas à educação e ao cuidado de crianças pequenas. Exige-se do docente da educação infantil uma atenção permanente, sendo esse profissional hipersolicitado fisicamente, e exigindo “competências” emocionais para lidar com a diversidade de problemas que surgem para além das tarefas docentes.

Segundo Reis (2014), o NAST/SEMEC reconhece que os docentes “que atuam na educação infantil são os mais propensos ao adoecimento, principalmente às doenças musculoesqueléticas”. As ações do Núcleo voltadas para formações sobre saúde do trabalhador, de acordo com seu Relatório sobre Perfil Epidemiológico dos Servidores da SEMEC/2011 tem abordado, sobretudo, temas relacionados à saúde vocal e doenças osteomusculares. Contudo, o que vem se observando é que as patologias relacionadas a LER/DORT ainda têm respondido ao maior percentual de afastamentos na RMEB na totalidade dos distritos administrativos da capital paraense.

Dentre os afastamentos por licença que levaram à readaptação funcional, 30% dos sujeitos docentes entrevistados foram submetidos ao afastamento de sua função.

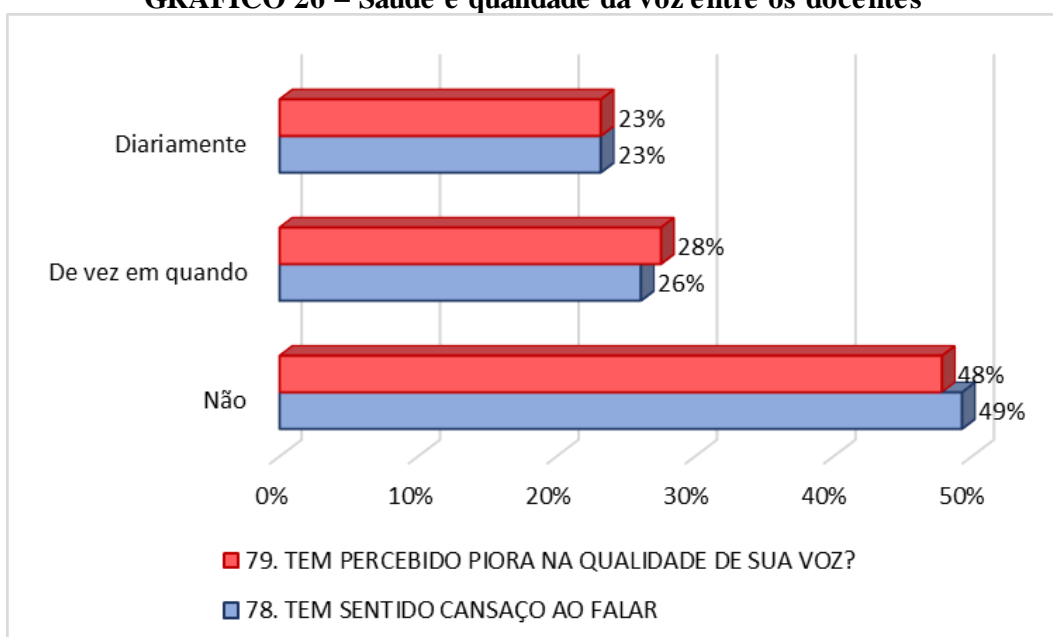
**GRÁFICO 25 – Afastamento por licença médica que levaram à readaptação funcional**



Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Indagados sobre a saúde e qualidade de sua voz, quase a metade dos sujeitos docentes afirmam não terem sentido cansaço ou piora na qualidade da mesma, conforme GRÁFICO 26, sendo que cerca de 30% notam essa interferência de vez em quando e pouco mais de 20% sentem piora na saúde e qualidade da voz diariamente.

**GRÁFICO 26 – Saúde e qualidade da voz entre os docentes**

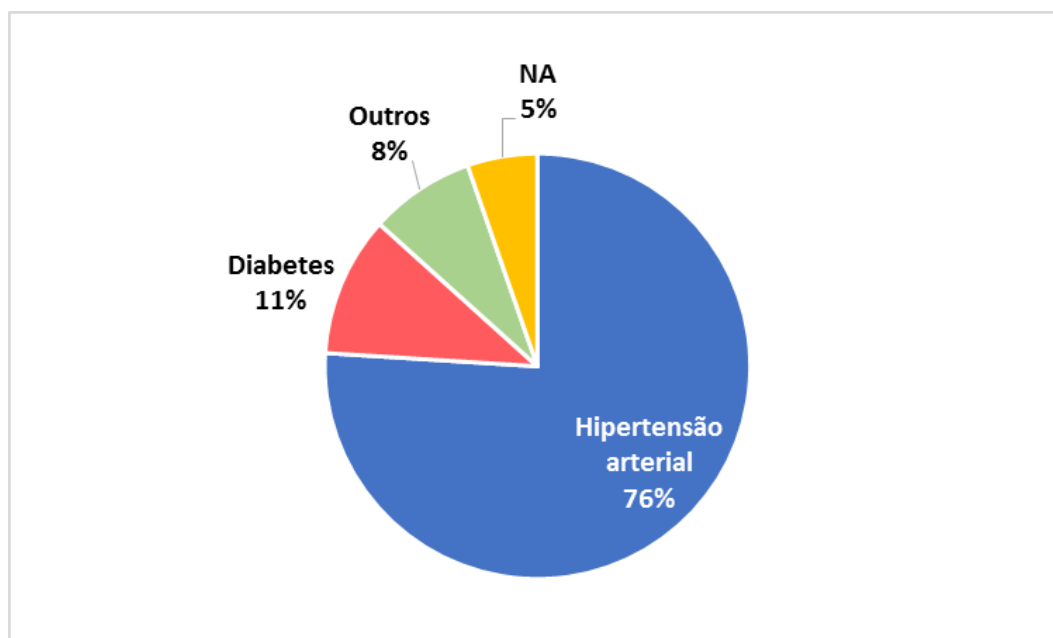


Fonte de dados: GESTRADO/UFPA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

Importante destacar que esses mesmos sujeitos docentes, ao serem indagados sobre os ruídos percebidos na unidade, afirmam que aquele originado na sala de aula é elevado e os ruídos externos à sala, porém dentro da unidade, é avaliado como insuportável. Diante dessas condições, certamente há um maior desgaste docente no uso de um de seus principais instrumentos de trabalho, a voz. Segundo os sujeitos docentes da educação infantil pesquisados, nas duas últimas semanas anteriores à pesquisa, 42% destes apresentaram algum processo inflamatório, infeccioso ou alérgico nas vias aéreas superiores (amigdalite, faringite, sinusite ou rinite). Voltando às condições físicas do ambiente, vale destacar que 69% dos sujeitos docentes pesquisados avaliam como ruins a péssimas as condições de ventilação de sua sala de aula. Quanto à ingestão de água durante as atividades educacionais, a pesquisa mostra que 67% procuram manter hidratadas as cordas vocais. Dos sujeitos docentes pesquisados, 74% afirmam realizar outra atividade que exige o uso frequente da voz.

Chama atenção o fato de 95% dos sujeitos docentes da educação infantil pesquisados fazerem uso de algum medicamento prescrito por médico, destes, 74% para hipertensão arterial, 11% para diabetes e 8% para outros motivos, conforme indica o GRÁFICO 27.

**GRÁFICO 27 – Uso de medicamento prescrito por médico entre os docentes**



Fonte de dados: GESTRADO/UFGA, 2010 – gráfico elaborado pela autora

As causas da hipertensão podem estar associadas ao sedentarismo, como exposto anteriormente. Porém há outros elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de problemas relacionados a alterações na pressão arterial, inclusive a organização do ambiente e a execução de tarefas sob condições estressantes e onde há sobrecarga de trabalho.

De acordo com Assunção (2010),

A exposição às condições de trabalho desfavoráveis está associada ao adoecimento dos docentes. Fatores ambientais e fatores organizacionais são considerados riscos à saúde. No primeiro grupo, figuram as *condições do espaço físico, as condições de iluminação, as condições sonoras e climáticas, e a segurança geral do ambiente*. No segundo grupo, estão incluídos os seguintes fatores: (1) **volume de trabalho** que pode explicar modos operatórios ou escolhas visando a regular número de tarefas e tempo necessário para realizá-las; (2) **pressão temporal** que pode explicar aceleração do sujeito, a fim de cumprir as metas nos tempos estabelecidos com repercussões sobre o seu funcionamento nas esferas físicas e mentais; (3) **exposição às situações conflituosas**, agudas, por vezes perigosas e, frequentemente, convocando intervenções de proteção social que ultrapassariam intervenções individualizadas para convocar ações a longo prazo. (p.1 – grifos nossos)

A partir da análise dos dados da pesquisa do Gestrado/UFPA, observa-se que as precárias condições às quais estão submetidas as docentes que atuam na educação infantil – muitas vezes em unidades que não dispõem de um mínimo de infraestrutura para a faixa-etária, atuando em salas com um grande número de crianças sob a responsabilidade de uma única professora – somadas aos conflitos gerados no ambiente de trabalho, contribuem para o desenvolvimento de um mal-estar docente e para um processo de adoecimento crescente.

Contudo, as ações de enfrentamento em resposta ao processo de precarização vivenciado acabam partindo majoritariamente por iniciativa individual dos sujeitos, e os espaços de organização para o enfrentamento de forma coletiva parecem não conseguir ainda constituir-se como polo de referência para a luta para estes docentes. Quem se arrisca acaba se expondo a frustrações, ao confronto, e os que negam *o objeto de seu desejo*, de certa forma escapam do confronto, porém “frustra” a possibilidade de conquista. (CODO, 1999).

Antunes (2000) afirma que, com o aprofundamento da *fragmentação, complexificação e heterogeneização* da classe trabalhadora, acabou-se por criar um *novo proletariado* e dividir os trabalhadores entre “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 nova divisão internacional do trabalho” (p.43). Essas transformações também acabam afetando o movimento sindical diante da diversidade que compõe a *classe-que-vive-do-trabalho*.

A saída apontada por Mézaros (2008) diante da condição “de uma desumanizante alienação e de uma subversão feitchista do real estado das coisas dentro da consciência”, é mudar completamente as condições de existência, que somente se dará a partir de “uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (p.59).

## 5 CONCLUSÕES

No momento em que se conclui esta pesquisa, vive-se uma sistemática aplicação de políticas que levam ao aprofundamento da precarização das relações de trabalho. Medidas Provisórias que vem retirando direitos, como as MP's 664 e 665, e a chamada “Lei da Terceirização” (PL 4330) são apenas alguns exemplos de ações do Estado dessa natureza, gerando respostas dos trabalhadores, mesmo em setores sindicais que ainda apoiam o governo.

A política de reforma e ataque aos direitos trabalhistas tornou-se mais evidente nos anos de 1990, com a Reforma do Estado Brasileiro, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e seguiu sendo aplicada, ainda que com alguns “ajustes”, nos governos subsequentes de Lula e Dilma, ambos do Partido do Trabalhadores. Ações de privatização, publicização e terceirização que compõem as estratégias da Reforma vêm impactando as condições de trabalho, especialmente no setor de serviços, a exemplo da educação.

Esse movimento demonstra que as crises pelas quais passa o sistema e leva o capitalismo a reorganizar suas formas de exploração, encontra também resistência por parte dos trabalhadores. As formas e intensidade nas ações de enfrentamento à exploração capitalista também sofrem impactos das novas relações de produção.

No campo educacional, explosões de greves da educação básica em todo o país denunciam as péssimas condições sob as quais os docentes desenvolvem seu trabalho, e exigem dos governos respostas à pauta social e econômica, diante do aprofundamento da precarização de suas condições de trabalho. Além da desvalorização profissional que se reflete em Planos de Carreira assentados no mérito, salários cada vez mais baixos, processos de assédio e crescente responsabilização dos docentes pelos resultados de exames nacionais, a internalização de imagens que reforçam a ideia de que ser docente é uma missão, associando à figura materna – sobretudo na educação infantil e séries iniciais – acabam por aprofundar a heterogeneização na composição da categoria docente, além de levarem à autorresponsabilização.

A implementação das políticas educacionais, em consonância com as determinações dos Organismos Internacionais, encontra nos dispositivos legais a sustentação de sua retórica e a legitimação da política na sociedade capitalista.

Seguindo a lógica de que a educação é um importante caminho para o alívio da pobreza, a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) reflete os interesses do capital presentes, sobretudo, nos documentos do Banco Mundial. Ao não garantir os investimentos necessários a uma educação de qualidade, e ao desresponsabilizar o Estado, este transfere para a sociedade civil a responsabilidade pela oferta da educação infantil, levando a uma expansão,



em condições cada vez mais precárias, da educação de crianças em idade pré-escolar, sobretudo nas creches, ao mesmo tempo em que contribui para o controle político e ideológico dos setores mais excluídos da sociedade, buscando, assim, evitar ou minimizar possíveis convulsões sociais.

A abordagem da privação cultural, na qual se assentam as primeiras iniciativas de atendimento à criança em idade pré-escolar, sustentou, e ainda sustenta, os argumentos utilizados pelo Estado para manter a oferta da educação infantil com forte caráter assistencialista, sobretudo como forma de garantir futuros trabalhadores que se adequem ao sistema. Agindo sobre as condições objetivas e subjetivas dos trabalhadores, o capital busca, por meio de ações totalmente articuladas, garantir seu controle sobre os trabalhadores, de modo a extrair cada vez mais lucros, e “investe” na educação de crianças pequenas na perspectiva de garantir o *capital humano* necessário ao aumento da produtividade.

Como espaço de reprodução, as atividades de educação e cuidado também exigem educadores que estejam em sintonia com essa lógica. O *slogan* da *Pátria Educadora*, por exemplo, utilizado recentemente pelo governo federal, que tem seu cerne na Secretaria de Assuntos Estratégicos do governo, encontra-se em sintonia com os interesses dos *reformadores empresariais da educação*.

No que pese os avanços de pesquisas sobre a importância da educação infantil para a formação de cidadãos mais críticos, os *slogans* utilizados pelo Estado para legitimar sua política buscam estratégias que acabam encontrando eco entre os próprios docentes. Concomitantemente, o que se observa é que as ações efetivas, como o desenvolvimento de políticas públicas e a aplicação de recursos necessários ao desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade, não têm acompanhado as transformações que ocorrem no campo das ideias, demandando estudos que corroborem para a inversão da lógica estabelecida, onde os poucos recursos disponíveis para a educação pública muitas vezes são utilizados sem considerar as especificidades de cada nível e modalidade de ensino, em sintonia com os acordos feitos com o capital.

Esses acordos compõem uma agenda internacional para a educação e tem levado ao aprofundamento do processo de precarização e intensificação do trabalho docente na educação infantil, internalizando imagens e autoimagens que alteram sua subjetividade, combinando um processo de expansão, privatização e responsabilização.

Além de diferentes formas de subjetivação, conquistadas pela retórica do Estado, a grande diversidade presente na formação e nível de atuação docentes traz implicações na

própria organização e processo de lutas unitárias enquanto categoria, gerando diferentes significados acerca da profissão e resultando em formas de consciência e resistência distintas.

Decerto que os docentes que atuam na educação infantil vivenciam um processo comum de precarização. Os espaços que ofertam essa etapa da educação básica na Rede Pública de Ensino, em sua maioria, não dispõem das mínimas condições de infraestrutura que atendam às especificidades da faixa etária.

As subjetividades reforçadas pelo Estado capitalista e a falta de uma política efetiva que garanta a atenção à saúde dos trabalhadores, têm muitas vezes levado docentes a ignorar sua condição de adoecimento, sentindo-se estes como responsáveis pela garantia do atendimento, mesmo que o ambiente não forneça as condições adequadas para o desenvolvimento de suas tarefas.

Como resultado da precarização, a intensificação do trabalho docente envolve vários espectros. Os elementos políticos e biológicos que determinam as condições de existência impactam com diferentes intensidades em professores e professoras, sendo estas últimas as que mais sofrem com o processo de precarização do trabalho.

A “emancipação” feminina acabou por aprofundar esse processo entre as mulheres. Salários mais baixos, empregos mais precarizados, maior exploração e responsabilização pela organização e manutenção da família não são ações do capitalismo contemporâneo, mas vêm se aprofundando com as mudanças nas relações de produção e expansão do trabalho precarizado, inclusive através da subcontratação, terceirização e até mesmo do trabalho voluntário.

Nessa perspectiva, o trabalho docente na educação infantil nos traz reflexões sobre a situação da mulher no contexto da sociedade capitalista. Do ponto de vista sociológico, a constituição da identidade docente deve ser analisada a partir de uma perspectiva marxista, que leve em conta a compreensão do(s) processo(s) de trabalho e a condição feminina que permeia o trabalho docente na educação infantil.

A composição majoritariamente feminina entre os docentes da educação infantil, seja ele nas creches ou pré-escola, tem sua origem na própria concepção de trabalho atribuída às mulheres ao longo da história. A figura feminina atrelada à manutenção e organização familiar, onde esta desenvolve um trabalho não remunerado – ao cuidar da casa, do marido e dos filhos, por exemplo –, mas que não deixa de ser trabalho, também pode reforçar a ideia do trabalho assistencialista da “mulher-cuidadora”.

Compreende-se que “a *classe-que-vive-do-trabalho* é tanto masculina quanto feminina, sendo, portanto, também mais diversa, heterogênea e complexificada”. Assim, é preciso

compreender como se dá a relação de exploração presente também nas relações de gênero, “de modo que a luta pela constituição do gênero-para-si-mesmo possibilite também a emancipação do gênero mulher” (ANTUNES, 2011, p. 51).

O fato de a mulher passar a ocupar cada vez mais novos postos de trabalho – sobretudo em trabalhos mais precarizados e desvalorizados – não as eximiu da “responsabilidade” de continuar dando conta das tarefas familiares. Enquanto os homens – que também sofrem com a precarização do trabalho – geralmente contam com apoio feminino nas tarefas de cuidado em casa e com os filhos, as mulheres trabalhadoras, ou precisam se desdobrar para dar conta de ambas as tarefas, ou são levadas a *transferir a maternidade* para outra mulher trabalhadora, que também se encontra em semelhante situação.

Observa-se que o desenvolvimento das formas de consciência ocorre em consonância com a esfera produtiva. O trabalho de cuidado, portanto, assim como as tarefas domésticas, ocupam um status inferiorizado e reforçam a invisibilidade do trabalho de reprodução não remunerado (trabalho doméstico, manutenção do lar, educação dos filhos) desenvolvido majoritariamente pelas mulheres.

Nessa perspectiva, a desvalorização profissional e a precarização do trabalho que atinge as docentes que atuam na educação infantil é maior. Considerando que o trabalho não se restringe ao dispêndio de força física, mas compõe a complexidade de elementos que interfere em no processo de trabalho, não podemos desconsiderar a natureza que constitui o trabalho docente na educação infantil sem, contudo, analisá-lo pelo prisma da condição feminina dentro de uma sociedade capitalista, especialmente em virtude da desigualdade de gênero que se aprofunda no fosso da sociedade de classes.

Como resultado da reestruturação produtiva, a complexificação das atividades docentes leva a repercussões negativas sobre a saúde dos docentes, em um processo que precariza o trabalho e o trabalhador, impõe novas tarefas e obrigações à escola, exigindo competências profissionais que extrapolam os limites da sala de aula e que acabam por comprometer seu tempo privado, atingindo de forma mais intensa as mulheres.

A intensificação do trabalho docente como resultado do processo de precarização, somado à associação das tarefas de educação e cuidado à imagem feminina, aprofunda a desvalorização profissional, sobretudo nas creches. Além disso, o “tempo privado”, já ocupado pelas tarefas de reprodução dentro do sistema capitalista, é invadido por atividades laborais e concorre para um processo de adoecimento muitas vezes ignorado até mesmo por essas trabalhadoras. Compreende-se aqui que a duração do tempo de trabalho depende, na sociedade

contemporânea, da complexificação deste trabalho, além das questões atinentes em relação ao gênero e organização familiar.

Ao analisar a condição docente na educação infantil em Belém, foi possível concluir que as docentes que atuam nessa etapa da educação básica estão submetidas a condições de trabalho que tem levado a um *mal estar* docente. O ambiente físico e social no qual se desenvolve o trabalho, as formas de contrato, salários e números de alunos por turma, por exemplo, tem resultado em impactos negativos sobre a saúde dos docentes, sendo possível inferir que há relações com o processo de adoecimento que vêm sofrendo estas profissionais.

As principais patologias que mais acometem as docentes da Rede Municipal de Ensino de Belém que atuam na educação infantil estão ligadas a problemas nas cordas vocais e relacionados a doenças do sistema osteomuscular relacionado ao trabalho. No caso da primeira patologia, problemas de voz, esta pode estar associada à intensidade dos ruídos que interfere em no trabalho do professor, bem como o fato de muitos atuarem em mais de uma unidade ou mesmo em mais de uma rede de ensino. Quanto à doença do sistema osteomuscular, parte-se da compreensão de que esta envolve um complexo de fatores relacionados ao ambiente de trabalho e incidem não apenas sobre as faculdades físicas, mas também psicológicas do trabalhador.

Concorrem para o processo de precarização a intensificação presente na própria natureza do trabalho de educação e cuidado com crianças pequenas, a permanente vigilância e atenção, além do envolvimento profissional diante do fato dos pequenos trazerem consigo de forma mais latente, os reflexos da desigualdade social. Mesmo ao “fim” de sua jornada diária de trabalho cumprida na unidade educacional, as docentes acabam sendo levadas a desenvolver tarefas associadas à docência também em casa, muitas vezes por falta de tempo ou espaço para desenvolver tarefas de organização de seu trabalho no próprio espaço onde este é desenvolvido. Essa intensificação do trabalho desenvolvido pelas docentes tem comprometido o tempo privado das docentes, especialmente em virtude do acúmulo de tarefas que têm assumido.

O chamado *arrocho do ócio* tem levado muitas docentes da educação infantil a procurarem ocupar o seu tempo livre com atividades que não exijam dispêndio físico, para simplesmente recobrar as energias por meio do simples descanso, quando não o dedicam à família ou às tarefas domésticas.

Além de assumirem as atividades de reprodução, são as mulheres que respondem, em sua maioria, como principal provedor da renda familiar, de acordo com os achados da pesquisa. São docentes que trabalham cada vez mais para que deem conta de garantir o sustento da família e que possuem condições materiais e estruturas familiares distintas.

A heterogeneização que vem atingindo a *classe-que-vive-do-trabalho*, envolve também os docentes. No caso da educação infantil, além do processo formativo, os espaços em que o atendimento é ofertado apresentam características distintas, assim como seu processo de incorporação aos sistemas de ensino. O trabalho de educação e cuidado desenvolvido pelos docentes nas creches e pré-escolas possui trajetórias distintas e este precisa ser considerado para que possamos compreender as diferentes formas de subjetividade.

A compreensão é a de que vivemos sob a égide de um sistema que transforma as relações de trabalho de modo que explore cada vez mais os trabalhadores e trabalhadoras, impactando de forma mais ou menos intensa em cada docente, dentro das especificidades da constituição de suas identidades e nível de proletarização resultante de suas condições materiais.

Observa-se que, mesmo diante da precariedade das condições de trabalho, da superlotação das turmas, dos baixos salários, entre tantas outras questões, os docentes acabam se sentindo responsáveis por dar conta de tarefas que extrapolam sua profissão. Nos espaços educativos onde não se pode contar com uma equipe pedagógica e de apoio completa, essa situação se agrava.

Diante do processo de precarização vivenciado, muitas vezes o caminho buscado pelos docentes se pauta em uma ação individual. O absenteísmo docente pode estar se constituindo como uma das saídas, como uma fuga provisória diante das pressões do ambiente, diante do grande número de solicitações de afastamentos médicos, com um percentual significativos de problemas de estresse e depressão.

Também se observa que são raras as ações de enfrentamento coletivo diante das insatisfações manifestas no ambiente de trabalho, buscadas pelos docentes. A opção pela ação direta, por saídas a partir da organização partidária ou mesmo sindicais é incipiente. Os docentes ainda têm dificuldades de se reconhecer em sua coletividade, e as saídas individuais talvez sejam as formas mais simples de se “enfrentar” o problema.

A ação de enfrentamento direto exige o reconhecimento da condição de precarização como fenômeno coletivo, mas também pode aprofundar tal tensão e levar ao desenvolvimento de outros problemas de saúde resultantes do ambiente de trabalho. Ao somar-se o elemento político de organização coletiva, o docente abre a possibilidade de transformar as condições sob as quais desenvolve seu trabalho, buscando melhorar não apenas as suas condições de trabalho, mas também de saúde.

Certamente o conceito de saúde-doença é complexo e envolve diversos fatores. Talvez isso justifique certa carência no desenvolvimento de pesquisas no campo da educação que abordem a questão da saúde docente. Além disso, problematizar a questão no campo da

educação infantil não é fácil, especialmente quando se tem vivenciado tal processo. Desde a elaboração do projeto, até sua conclusão, foram muitas as dificuldades em aprofundar a discussão. Não é algo confortável falar de um problema de saúde, especialmente quando este tem desdobramentos em sua estrutura emocional e envolve uma série de elementos que compõem sua subjetividade.

Partindo-se da compreensão de que a superação da exploração de gênero exige, necessariamente, a superação da exploração de classe, o envolvimento político das mulheres e sua organização política tornam-se essenciais. Os sindicatos classistas e os partidos políticos que têm a compreensão de que é necessário construir outra sociedade onde sejamos verdadeiramente iguais cumprem um papel importante de organização, resistência e luta, ao contribuir para que possamos não apenas sentir as amarras que nos prendem, mas delas nos libertar.

Pode-se afirmar que a escolha pelo objeto de investigação, o trabalho docente na educação infantil, apresentou-se como um campo amplo de pesquisa. Entretanto, para delimitar os elementos que envolvem a precarização do trabalho docente na educação infantil, além da pesquisa exploratória, foi fundamental o envolvimento no grupo de pesquisa, diante da maior facilidade de acesso a partir de estudos e materiais organizados pelo grupo, bem como os debates de obras e a utilização do Dicionário sobre Trabalho Docente elaborado pelo Gestrado.

A atualização de temas que envolvem o trabalho docente e o acesso a novas elaborações viabilizadas pelo grupo de pesquisa permitiram conhecer os dados sobre os quais desenvolvi as análises presentes nesta dissertação, além de levar à compreensão de que o trabalho com dados secundários nos abre um leque de possibilidades de pesquisa.

Importante destacar que as condições objetivas e a militância política e sindical e, como mulher, mãe e professora, permitiram compreender que o processo de adoecimento por mim vivenciado certamente constitui-se como um fenômeno que compõe um complexo de processos que envolvem a realidade.

Por fim, a escolha de um método que não se limitasse à simples interpretação dos fenômenos, mas que refletisse a postura de mundo que devemos tomar, se desejamos mudar nossas condições de existência, encontrou na perspectiva marxista a possibilidade de discutir o tema com vistas à superação do processo de alienação ao qual estamos submetidos. Não restam dúvidas de que *as circunstâncias têm que ser transformadas pelos homens e o próprio educador tem que ser educado* para transformar esta realidade.

Somente a prática social transformadora é que irá conduzir à mudança do mundo, como atividade revolucionária. Nossas ações são orientadas para transformar a natureza por meio do

trabalho. São práticas ao mesmo tempo individuais e coletivas, resultante das condições materiais estabelecidas. Assim, a verdadeira emancipação feminina somente virá com o fim do capitalismo.

Nossa tarefa, enquanto docentes e pesquisadores que somos, é a de ajudar na compreensão desses fenômenos, contribuindo para uma *práxis* transformadora onde o conhecimento se constrói e reconstrói; como militantes em defesa de uma educação pública realmente a serviço da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Vanessa. **Políticas Públicas na Educação Infantil**: A Influência dos Organismos Internacionais. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, XV, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV Endipe, 2010. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC40.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015. 29p.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital. (Apresentado em 2007 como tese de livre-docência na UNESP –Campus de Marília) Marília, SP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório** – O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. 2010. Disponível em: <[http://www.giovannialves.org/Artigo\\_GIOVANNI%20ALVES\\_2010.pdf](http://www.giovannialves.org/Artigo_GIOVANNI%20ALVES_2010.pdf)>. Acesso em: mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011a.

\_\_\_\_\_. Trabalho flexível, vida reduzida e precarização do homem-que-trabalha: perspectivas do capitalismo global no século XXI. In: VIZZACCARO-AMARAL, André *et al* (Org.). **Trabalho e saúde**: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no Século XXI. São Paulo: LTr Editora Ltda., 2011b. p.39-55.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Compiladores). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 1ª Edição. Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2000. p. 35-48.

\_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz e PARO, Vitor (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-27.

\_\_\_\_\_. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.



\_\_\_\_\_. **O Caracol e sua Concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Dialética do Trabalho I**: escritos de Marx e Engels. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013a.

\_\_\_\_\_. **A Dialética do Trabalho II**: escritos de Marx e Engels. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013b.

AQUINO, Lígia L. Professor de educação Infantil. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

ARAÚJO, Luís. **Parâmetros para avaliar o novo PNE**. Disponível em:  
<<http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2014/05/parametros-para-avaliar-o-novo-pne.html>>.  
Acesso em: 05 mai. 2015.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 251-283, abril/2001.

ARELARO, Lisete. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (Org.). **Público e privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

ASSUNÇÃO, A.A. Adoecimento. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, v.25, n.89, p.1105-1126, set./ dez. 2004.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil**: Próximos Passos, 2010. Disponível em:  [<file:///C:/Users/USER/Downloads/Report\\_Achieving\\_World\\_Class\\_Education\\_Brazil\\_Dec2010.pdf>](file:///C:/Users/USER/Downloads/Report_Achieving_World_Class_Education_Brazil_Dec2010.pdf). Acesso em: 05 mai. 2015.

BASSI, I.B. Absenteísmo. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

BELÉM. Conselho Municipal de Educação de Belém (CME). Resolução N°15 de 07 de agosto de 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório sobre o Perfil Epidemiológico dos Servidores da Secretaria Municipal de Belém/SEMEC** do Núcleo de Atenção à Saúde do Trabalhador (NAST). 2011.

BITTAR, Marisa; JUNIOR, Amarildo F. Proletarização de professores. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

BRASIL. Constituição Federal (1988). Disponível em:  [<http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 05 mai. 2015a.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de abril de 1999. Seção 1, p. 97.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:  [<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 05 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Comissão de Educação e Cultura. PL 597/07 (AP. PL 720/07). Altera o art. 25 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.”. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/482679.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal (1988). Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei 8035/2010. Plano Nacional de Educação aprovado na Câmara Federal. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1259764&filename=Tramitacao-PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1259764&filename=Tramitacao-PL+8035/2010)>. Acesso em: 05 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº14/2010. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mai. 2010. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria\\_normativa14\\_21\\_5\\_10.htm](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_normativa14_21_5_10.htm)>. Acesso em: mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 12.695/2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e dá outras providências (convertida em MP 562/2012). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm)>. Acesso em: mai.2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2013** - Anexos I e II. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005 de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 05 mai. 2015.

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48, p.545-562, set.-dez, 2011.

BUENO, Cristiane; FIGUEIREDO, Ireni. **A Relação entre Educação e Desenvolvimento para o Banco Mundial**: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED Sul, 2012. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1024/128>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

BUONICORE, Augusto C. A Formação do Estado burguês no Brasil. In: COSTA, Silvio (Org.). **Concepções e Formação do Estado Brasileiro**. São Paulo: A. Garibaldi – UCG, 2ª edição, 2004. p.125-161.

CAMPOS, Roselane; CAMPOS, Rosânia. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lúcia G. e AQUINO, Ligia Maria. **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Capinas, SP: Autores Associados, 2012. p.9-30.

CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de burnout**: o estresse ocupacional do professor. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (Equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CARRASCO e PETIT, Mercedes. **Mulheres Trabalhadoras e o Marxismo**: um debate sobre opressão. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

COMISSÃO DE REUMATOLOGIA OCUPACIONAL. **Lesão por Esforço Repetitivo / Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho (LER/DORT)** Cartilha para pacientes. Sociedade Brasileira de Reumatologia, 2011).

CODO, Wanderley. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CURY, C. R. Jamil. Educação e Crise: perspectivas para o Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, nº 113, p.1089-1098, out.-dez, 2010.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. Jornada de Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

DAL ROSSO, Sadi; CRUZ, Hélvia; RÊSES, Erlando. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 111-131, maio/ago. 2011.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DIÁRIO ONLINE. 18/01/2015. “Belém tem 120 mil crianças fora da escola” Disponível em: <<http://www.diarionline.com.br/noticias/para/noticia-316262-.html>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

DUARTE, A.M.C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010a. CD-ROM

DUARTE, A.W.B.D. *Survey*. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010b. CD-ROM

ENGELS, Friederich. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_, Friederich. **Sobre o papel do Trabalho na Transformação do macaco em homem**. (Transcrição da edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito). Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001.

FANFANI, E.T. Condição docente. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

FLORES, Maria Luiza e SUSIN, Maria Otília. Expansão da Educação Infantil através da parceria público-privada: algumas questões para o debate (quantidade versus qualidade no

âmbito do direito à educação). In: PERONI, Vera (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FONSECA, M. Banco Mundial e educação. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL. A infância do papel é de papel: as duas faces da nova LDBEN. In: **Movimento Interfóruns de educação infantil no Brasil**. Educação Infantil: construindo o presente. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002. p. 29-42.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010b. p.75-100.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa**. RELATÓRIO FINAL. Brasil, novembro, 2010.

GLOBO.COM. 24/07/2014. **IDH do Brasil é inferior à média da América Latina em educação**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/07/idh-do-brasil-e-inferior-media-da-america-latina-em-educacao.html>>. Acesso 05 mai.2015.

GAMA, Andréa de Sousa. **Trabalho, família e gênero impactos dos direitos do trabalho e da educação infantil**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2014.

GARCIA, Maria M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro e VIEIRA, Jarbas. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria e ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005

Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG). **O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**: sinopse do *survey* nacional referente à Educação Infantil. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://trabalhodocente.net.br/?pg=relatorios>>. Acesso 05 mai. 2015.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-56.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. (Tradução de João Alexandre Peschansky). São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_, David. **Condição Pós-Moderna**. 23ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HEY, A.P.; CATANI, A.M. Reprodução social. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

HYPOLITO, A.M. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

HIRATA, Helena. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 13-20, 2011.

\_\_\_\_\_, Helena (Org.). Divisão capitalista do trabalho. *Tempo Social*; **Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, volume 1(2): 2. Sem. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v1n2/0103-2070-ts-01-02-0073.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 mai. 2015.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do Concreto**. 7ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.13-25. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/67072848/KOSIK-Dialectica-do-Concreto-Capitulo-01-Destruicao-da-pseudoconcreticidade>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

LEHER, Roberto. Crise do Capital e questão social, Estudos do trabalho. **Revista da RET, Rede de Estudos do Trabalho**, Ano III – Número 6 – 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/4RevistaRET6.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

LIMA, F.A.P. Alienação do trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

LIMA, Nancy N. de. “**Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende**”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos/ 29ª Reunião Anual da Anped, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

MACHADO, L. Capital Humano. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

MAIA, Helenice; MAGALHÃES, Edith. **Dedicação**: representações sociais de trabalho docente. 2008. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/helenicemaia1.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.



MANCEBO, D. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

MARCONDES, Mariana Mazzini. O cuidado na perspectiva da divisão sexual do trabalho: contribuições para os estudos sobre a feminização do mundo do trabalho. In: YANNOULAS, Sílvia (Coord.). **Trabalhadoras** – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

MARQUEZ, Christine; BARBOSA, Ivone. **Educação da Primeira Infância e Banco Mundial**. Disponível em: <<https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.3.24.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

MARTINEZ, D. Mal Estar docente. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 29ª Reunião Anual da ANPED, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Artur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni *et al*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Volume I, Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital/ Tomo 1. (Prefácios e Capítulos I a XII). (Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe). Coleção: Os Economistas. 3 ed. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1988.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. A Ideologia Alemã. Feuerbach – A Oposição entre as Concepções Materialista e Idealista. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MAUÉS, Olgaíses. **Regulação educacional, formação e trabalho docente**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf>>. 2009. Acesso em 05 mai. 2015.

MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia (Org). **O Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2012.

MEDEIROS, Luciene; REIS, Maria Izabel. Condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde dos docentes. In: MAUÉS, Olgaíses *et al* (Orgs). **O Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 75-91.

MENDONÇA, Elizabete; SOUZA, Doracy; FERREIRA, Leda. **O trabalho dos professores da educação básica em Belém do Pará**. São Paulo: Fundacentro, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORENO, Nahuel. **Os governos de frente popular na história**. São Paulo: Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2003. (Série Polêmica).

MUSSALIN, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo (Org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social**. Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

OLIVEIRA, D.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia. O trabalho docente na educação básica no estado do Pará: conhecendo novos docentes e suas condições. In: MAUÉS, Olgaíses *et al* (Org.). **O**

**Trabalho Docente na Educação Básica:** o Pará em questão. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p.9-19.

PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, Carlos e SARGENTINI, Vanice (Org.). **Legados de Michel Pêcheux:** inéditos em análise do discurso. – São Paulo: Contexto, 2011. p.63-75.

PEREIRA, João. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, Vol.19, n.56, jan-mar, 2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos anos 90:** Lógica e Mecanismos de Controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58p. (Cadernos MARE da Reforma do Estado; v. 1).

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. A relação Público/Privado e a Gestão da Educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **Público e privado na Educação:** novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p.111-127.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PINTO, Mércia; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p.611-626, set-dez, 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013.** Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-do-brasil.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

REINHOLD, Helga. O Burnout. In: LIPP, Marilda (org.). **O stress do professor.** – Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.63-80.

REIS, B.P.W. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente.** Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

REIS, Maria Izabel Alves dos. **Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque;** orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olgaíses Cabral Maués.

2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

\_\_\_\_\_. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará.** Orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olgaíses Cabral Maués. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002a. p.63-78.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p. 25-63, março/ 2002b.

SAES, Décio. Uma interpretação Marxista da evolução do Estado no Brasil. In: COSTA, Sílvia (Org.). **Concepções e Formação do Estado Brasileiro.** 2<sup>a</sup> edição. São Paulo: A. Garibaldi – UCG, 2004. p.109-124.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico.** 23<sup>a</sup> ed. revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário; LARA, Angela Mara (Org.). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos.** Maringá: Eduem, 2011.

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 31-44, jan.-jun. 2011. Disponível em: [http://revistas2.uepg.br/ojs\\_new/index.php/praxiseducativa/article/view/1904](http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa/article/view/1904)>. Acesso em: 05 mai. 2015.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano. Slogans para a construção de um consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional.** 1<sup>a</sup>ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p.21-45.

SILVA, Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta.** 6<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 24)

SOARES, Maria Clara. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; *et al* (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.15-40.

SOBRINHO, Francisco de Paula N. O stress do professor no ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, Marilda (org.). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.81-94.

SOLDATELLI, Rosangela. **O Processo de Adoecimento dos professores do Ensino Fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado). Florianópolis, 2011.

SOLIMÕES, Andréa; NEVES, Marcia Tatiana. **Educação Infantil: Quem paga a Conta?** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2004.

STANDING, Guy. **O Precariado** a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAMEZ, S. Saúde docente. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1479/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2013/>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; *et al* (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.125-193.

VASCONCELOS DE BARROS, Antonilda. **Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino de Belém**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

VIANA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Sílvia (Coord.). **Trabalhadoras** – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

VIEIRA, Jarbas. **Processo de trabalho das professoras de educação infantil**: entre imagens de bondade e o mal-estar docente. – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

Disponível em:

<[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt09\\_trabalhos\\_pdfs/gt09\\_3277\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3277_texto.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2015.

VIEIRA, Jarbas; FONSECA, Márcia. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

VIEIRA, Jarbas *et al*. Constituição das Doenças da Docência. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 303 - 324, setembro/dezembro, 2010.

VIEIRA, Livia M.F. Educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila; *et al* (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

\_\_\_\_\_. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. p.261-284.

XIMENES, Salomão. Responsabilidade Educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr.-jun. 2012.

YANNOULAS, Sílvia. Sobre o que nós, mulheres, fazemos. In: YANNOULAS, Sílvia (Coord.). **Trabalhadoras** – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

ZIBETTI, Marli; PEREIRA, Sidnéia. **Mulheres e Professoras**: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. Curitiba, PR: Editora UFPR, Educar em Revista, n. especial 2, p. 259-276, 2010.