

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
HUGO LEONARDO FONSECA DA SILVA

*AS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE
UMA IDENTIDADE POLÍTICA*

Goiânia
2006

HUGO LEONARDO FONSECA DA SILVA

*AS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE
UMA IDENTIDADE POLÍTICA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Angela Cristina Belém Mascarenhas.

Goiânia
2006

HUGO LEONARDO FONSECA DA SILVA

AS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE UMA
IDENTIDADE POLÍTICA

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 30 de agosto de 2006, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Angela Cristina Belém Mascarenhas – UFG
Presidente da Banca

Prof. Dr. Ivone Garcia Barbosa

Prof. Dr. Lenita Maria Junqueira Schultz

À três pessoas que têm sido fundamentais na minha vida: Minha mãe, pela força, vontade de viver, otimismo e perseverança mesmo diante das dificuldades que a vida tem nos imposto; meu pai, dedicado, amoroso, terno, pacificador, cheio de força e fé, que tem segurado todas as nossas grandes dificuldades materiais e espirituais sempre olhando para um futuro pleno e nos impulsionando para ele; e Lillian, meu presente e meu futuro, luz que ilumina meu caminho e ternura que me preenche de afeto, esperança e força para seguir em frente, amor do nosso amor, amores do meu amor...

AGRADECIMENTOS

A expressão dos meus sentimentos de agradecimento nesse momento é espinhosa e difícil, pois provavelmente incorrerei no risco de não mencionar pessoas que foram demasiadamente importantes em diferentes momentos e setores do trabalho acadêmico no mestrado, da vida profissional e nas relações pessoais. Entretanto, não posso deixar de mencionar algumas pessoas sem as quais não conseguiria êxito neste trabalho, mas, desde já, externo meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente neste trabalho.

Em primeiro lugar, devo os meus sinceros agradecimentos às trabalhadoras em Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia que me atenderam prontamente durante toda a pesquisa. Suas muitas dúvidas, seus medos e anseios e as difíceis condições de trabalho e de vida são, muitas vezes, preenchidas por um afeto sincero e dedicado com as crianças das classes populares o que muitas vezes me deixou esperançoso. Certamente este trabalho não responderá as suas questões e indagações, trará, talvez, mais dúvidas. Entretanto, é um pouco da contribuição que espero dar no sentido de, não só, construir uma Educação Infantil de qualidade para as maiorias, mas, sobretudo, de contribuir para a organização de uma nova sociabilidade cheia de sentido.

Agradeço também à professora Angela Cristina Belém Mascarenhas pela orientação segura e objetiva. Talvez, a *identidade* entre nossas idéias e projetos político-pedagógicos não tenha nos propiciado grandes embates e conflitos, mas, por isso mesmo, encontrei na sua pessoa segurança, solidariedade e firmeza nos princípios, coisas pouco presentes na atual configuração do mundo acadêmico e da vida social. Acredito piamente que posso me referir à sua pessoa como CAMARADA.

Agradeço às professoras Lenita e Ivone pelas valiosas contribuições que deram no processo de qualificação para o enriquecimento deste trabalho.

Aos mestres do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG não poderia deixar de expressar meus agradecimentos, em especial àqueles/as com os quais tive a oportunidade de manter um contato extremamente rico e produtor. É indescritível o crescimento que os momentos de catarse que as aulas da professora Anita Resende sobre o “Método em Marx” nos proporcionou; a leveza e a radicalidade (de ir à raiz) que o mestre Ildeu, em sua “Filosofia”, nos agraciou também foram lições que serão guardadas permanentemente; as contribuições das discussões propiciadas pelo professor João foram também fundamentais; as diferenças teórico-metodológicas dos professores Adão e Ivone nos fizeram perceber o quanto é possível e necessário o diálogo fecundo na produção do conhecimento.

Agradeço também a presteza e dedicação das funcionárias da Pós-Graduação da FE-UFG, Ana Paula, Rosa e Rosângela.

À toda a turma da 17^a, em especial as amigas e aos amigos Fernanda, Laís, Elza, Oneide, Jô, Cristiano, Cecília, Luiz César, Camila, Raquel, Simone, Leiliane e Joel. Aos colegas Manuel, Aroldo, Aline, Debrey, Mona, Cátia, Nancy, Telma entre outros de outras turmas do mestrado e do doutorado cujos momentos de reflexões foram experiências extremamente gratificantes.

Aos camaradas de trabalho do Colégio Estadual Dom Fernando I, especialmente nas pessoas dos professores Gildete, Sirlene, Cristiano, Christian, Rosângela, Carlinho.

Heloísa e aos funcionários Cláudio, João, Dona Vera, Lourdes, Vânia, Lucimar, Nilza e Marci. Sem o suporte que vocês me forneceram não seria possível a realização desse trabalho. Aos meus alunos que, conscientemente ou não, me provocam a ir sempre em frente com eles...

Aos colegas e amigos da FEF/UFG pela força, companheirismo e incentivo, em especial à Mara, Renato, Aneleyce, Guina, Hudson, Márcio e Dênis. Velhos e novos camaradas.

Aos funcionários da FEF/UFG “Edsons”, Henri, Eunice, Danielle. Agradeço também ao Paulão e ao Carlão pela força e incentivo e pelas conversas jogadas fora.

Aos alunos e alunas da Didática e Prática de Ensino da FEF/UFG desses últimos dois anos. Suas questões, dúvidas, indagações e provocações foram para mim um verdadeiro “reencontro” com a Educação Física.

Aos camaradas da luta sindical travada com o (e no interior do) Sintego por uma educação pública, gratuita, estatal e de qualidade para todos, por uma vida e um trabalho dignos para os trabalhadores em educação e por uma alternativa socialista que supere a (des)sociabilidade capitalista: Max, Humberto, Ailma, Jorge, João, Adelson, Lucas, Sebastião, Marta Jane e demais.

Agradeço aos Brandão Bandeira, especialmente à dona Varlene por uma série de questões: em primeiro lugar, por colocar essa jóia rara que é a Lillian no mundo; em segundo, por me receber entre os seus como um deles; e em terceiro, por corrigir constantemente meus textos perdendo suas raras horas de “ócio”.

Ao meu irmão Luciano e sua esposa Rose que, mesmo morando “beira-mar”, são amigos e referências para se seguir em frente, mesmo diante das dificuldades impostas por nossas origens humildes.

Aos amigos fora da academia Wesley, Júnior, Daniel e Ernesto, figuras importantes na minha vida que sempre insistem em me lembrar que sou humano e não um “apêndice” do computador, me chamando para um futebol, uma cerveja, ou mesmo uma conversa jogada fora...

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. O objetivo deste estudo foi investigar, analisar e compreender se as trabalhadoras da educação infantil elaboram uma identidade política, sob que condições e o que reflete suas ações e posições. A questão da elaboração de uma identidade política passa pela articulação entre a particularidade do trabalho imediato dessas trabalhadoras e o projeto histórico da classe trabalhadora, podendo ter como elemento de mediação a organização político-sindical dos trabalhadores em educação. Procurando compreender qual identidade política as trabalhadoras da educação infantil constroem, investigou-se profissionais que trabalham diretamente com a docência nos Centros Municipais de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A investigação articulou o levantamento de dados empíricos por meio de técnicas de questionários, entrevista semi-estruturada, observações no cotidiano das instituições e análise de documentos. Esses dados foram analisados à luz do referencial da dialética materialista fundamentados principalmente em Marx, Lúhmann, Gramsci, Mészáros, Antunes, Mascarenhas e Frigotto, buscando apreender o objeto de investigação em seu movimento concreto e contraditório no interior da totalidade sócio-histórica. Dialogou-se também com autores que se aproximam dessa referência no campo da educação e da educação infantil como Gentili, Arroyo, Ribeiro, Rosemberg, Khulmann Jr., Arce, Barbosa e Kramer. Partiu-se do trabalho como categoria ontológica e histórica para compreender se a particularidade social do trabalho em instituições de educação infantil limita ou possibilita a elaboração de uma identidade política articulada ao projeto histórico do trabalho frente à crise estrutural do capital, às políticas neoliberais e aos ataques sobre a classe-que-vive-do-trabalho. Verificou-se que mediações da identidade política das trabalhadoras da educação infantil são produzidas pelas seguintes questões: a) as instituições de educação infantil são constituídas sob as determinações ideológicas e históricas do conflito entre capital e trabalho; b) o trabalho na educação infantil é mediado por aspectos ideológicos e práticos de natureza assistencialista; c) a feminização/sexualização do trabalho docente na educação infantil reitera a divisão entre produção e reprodução; d) não existe um diálogo entre sindicato docente e trabalhadoras da educação infantil. Analisando esses dados sob a consideração da contradição, entende-se que a superação de limites existentes para que as trabalhadoras da educação infantil elaborem uma identidade política articulada aos interesses do conjunto da classe trabalhadora pode contar com o sindicato docente como elemento de mediação entre as necessidades imediatas e a universalidade do projeto de emancipação do gênero humano. Para isso, no entanto, é necessário o estabelecimento de novos laços entre o sindicato e a categoria por ele representada.

Palavras-chaves: trabalho; trabalhadoras; identidade política; educação infantil.

ABSTRACT

This research is linked to the line of research Education, Work and Social Movements of the Program of Masters degree in Education of the Federal University of Goiás. The objective of this study was to investigate, to analyze and to understand if the workers of the childhood education elaborates a political identity, under that conditions and what reflects their actions and positions. The subject of the elaboration of a political identity goes by the articulation between the particularity of those workers' immediate work and the historical project of the working class, could have as mediation element the workers' political syndical organization in education. Trying to understand which political identity the workers of the childhood education build, it was investigated professionals that work directly with the teaching in the Municipal Centers of Childhood Education of the Municipal General Office of Education of Goiânia. The investigation articulated the rising of empiric data through techniques of questionnaires, semi-structured interview, observations in the daily of the institutions and analysis of documents. Those data were analyzed by the light of the referencial of the materialistic dialectics based mainly in Marx, Lúkacs, Gramsci, Mészáros, Antunes, Mascarenhas and Frigotto, looking for to apprehend the investigation object in its concrete and contradictory movement inside the partner-historical totality. One also dialogued with authors that approach that reference in the field of the education and of the childhood education like Gentili, Arroyo, Ribeiro, Rosemberg, Khulmann Jr., Arce, Barbosa and Kramer. Set off the work as ontological category and historical to understand if the social particularity of the work in institutions of childhood education it limits or it makes possible the elaboration of an articulate political identity to the historical project of the work front to the structural crisis of the capital, to the neoliberal politics and the attacks on to the class that live of the work. It was verified that mediations of the workers' of the childhood education political identity are produced by the following subjects: a) the institutions of childhood education are constituted under the ideological and historical determinations of the conflict between capital and work; b) the work in the childhood education is mediated by ideological and practical aspects of nature assistencialism; c) the feminization/sexualization of the educational work in the childhood education reiterates the division between production and reproduction; d) a dialogue doesn't exist between educational trade union and workers of the childhood education. Analyzing those data under the consideration of the contradiction, it understands each other that the overcoming of limits existent so that the workers of the childhood education elaborate an political identity articulated to the interests of the group of the working class can count with the educational trade union as mediation element between the immediate needs and the universality of the project of emancipation of the mankind. For that, however, it's necessary the establishment of new bows between the trade union and the category for its represented.

Key-words: work; worker; political identity; childhood education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Estabelecimento de creche e pré-escola, por dependência administrativa, segundo o número de alunos – Brasil e Regiões – 2000.....	92
Tabela 2	– Evolução quantitativa do número de instituições de educação infantil administrada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia entre os anos de 1999-2005.....	110
Tabela 3	– Creches com voluntários da área pedagógica, por função exercida, segundo o número de alunos – Brasil e Regiões – 2000.....	170
Tabela 4	– Pré-escolas com voluntários da área pedagógica, por função exercida, segundo o número de alunos – Brasil e Regiões – 2000.....	171
Tabela 5	– Regime de trabalho de professoras e agentes educativas nos Cmei's investigados – 2005.....	228

LISTA DE SIGLAS

AE	- Agente Educativa
BM	- Banco Mundial
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
COEDI	- Coordenação de Educação Infantil do MEC
CME	- Conselho Municipal de Educação
COMURG	- Companhia de Urbanização de Goiânia
CPG	- Centro de Professores de Goiás
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEI	- Departamento de Educação Infantil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FE	- Faculdade de Educação
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUMDEC	- Fundação de Desenvolvimento Comunitário
FUNABEM	- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMC	- Organização Mundial do Comércio
OMEP	- Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONG	- Organização não-governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PI	- Professor/a formado/a em ensino médio habilitação do magistério
P II	- Professor/a formado/a em curso superior
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RCNEI	- Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
RMEG	- Rede Municipal de Ensino de Goiânia
SINTEGO	- Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	- Unidade Regional de Educação
USAID	- United States Aid Internacional Development

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
LISTA DE TABELAS.....	12
LISTA DE SIGLAS.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
I - O ponto de partida: motivações teóricas e empíricas sobre a identidade política das trabalhadoras da educação infantil.....	17
II - Em busca da “voz” ativa das trabalhadoras da educação infantil: caminhos metodológicos.....	26
CAPÍTULO 1.....	35
AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHO E HISTÓRIA.....	35
1.1. Trabalho e Educação: a natureza das relações educativas.....	36
1.2. A educação infantil na sociedade de classes.....	47
1.3. Condicionantes neoliberais sobre a educação infantil e as perspectivas de resistência.....	61
CAPÍTULO 2.....	74
OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	74
2.1. Características historicamente constituídas da educação infantil na modernidade.....	76
2.2. As instituições de educação infantil como parte do sistema básico de ensino.....	87
2.3. Cuidar e educar como dimensão estruturante do trabalho nas instituições de educação infantil: caracterização do trabalho educativo em Goiânia.....	104
CAPÍTULO 3.....	120
TRABALHO, EDUCAÇÃO INFANTIL E IDENTIDADE POLÍTICA.....	120
3.1. As contradições do trabalho docente: “vocação”, feminização/sexualização, proletarianização e ação político-sindical.....	122
3.1.1. Determinantes históricos do trabalho docente.....	126
3.1.2. “Vocação”, feminização/sexualização e proletarianização: categorias fundantes do trabalho docente.....	140
3.1.3. Assalariamento, proletarianização e organização política dos trabalhadores docentes.....	161
3.2. A identidade política dos trabalhadores da educação: sindicalização, educação política e crise.....	180
3.2.1. A sindicalização dos trabalhadores em educação e o esforço de	

elaboração de uma identidade política.....	185
3.2.2. Crise no sindicalismo docente: a reafirmação da heterogeneidade e fragmentação dos trabalhadores em educação.....	196
 CAPÍTULO 4.....	207
AS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE POLÍTICA..	207
4.1 A “natureza” assistencialista e a precariedade do trabalho na educação infantil.....	208
4.2 Feminização/sexualização do trabalho na educação infantil: a contradição entre produção e reprodução na elaboração de uma identidade política.....	235
4.3 As trabalhadoras da educação infantil e o sindicato docente.....	247
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	264
REFERÊNCIAS.....	273
ANEXOS.....	286

Introdução

No atual contexto histórico questionar sobre a identidade política dos indivíduos parece um contra-senso diante do fato de que percorre no interior das relações concretas e no seu imaginário social a apologia cínica do pensamento único (neo) liberal fundado no individualismo exarcebado e nas ideologias do fim das utopias e da impossibilidade de um modelo de sociabilidade que não a do sistema do capital. Empreender esforços então sobre se uma determinada categoria de trabalhadoras, que atuam diretamente com os extratos sociais mais oprimidos pelo atual estágio de relações sociais do sistema do capital (crianças, mulheres e famílias trabalhadoras), elaboram ações, representações e uma auto-representação diante dos conflitos e das relações de poder na sociedade – isto é, uma identidade política (MASCARENHAS, 2002) – parece também estar fora do roteiro em tempos tão contra-revolucionários como os dessa etapa histórica do capital. Entretanto, este trabalho tem como intenção orientar as reflexões na contra-corrente do pensamento único, investigando as trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política.

Entende-se aqui por identidade política, o

[...] processo de configuração da auto-consciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder. A identidade é um modo específico de articulação do grupo. É um fato de consciência significando uma auto-representação ou auto-definição manifestada tanto no comportamento quanto no discurso (MASCARENHAS, 2002, p. 15).

Ao buscar apreender como o trabalho de uma categoria específica de trabalhadoras (as trabalhadoras da educação infantil) possibilita e/ou dificulta a construção de uma identidade política, foi necessário percorrer as múltiplas determinações que envolvem o objeto em questão. O movimento histórico de gênese e desenvolvimento da educação infantil e do trabalho desenvolvido nessas instituições e os determinantes sócio-econômicos, políticos e culturais que envolvem a educação infantil e suas trabalhadoras só se tornaram compreensíveis na medida em que partimos do concreto imediato – ou seja, de mulheres determinadas que exercem, durante cinco dias da semana, jornadas de trabalho com o papel de educar e cuidar de crianças pequenas em instituições especialmente constituídas para isso, inseridas em um, também, determinado contexto histórico-social – e apreendemos os nexos e mediações do objeto em estudo com a totalidade histórica em que ele se insere.

Portanto, a configuração da identidade política das trabalhadoras da educação infantil só pode ser compreendida em contextos históricos concretos, que exigem uma postura política diante das alternativas contraditórias que o movimento da história impõe ao gênero humano nas atuais circunstâncias históricas.

O atual momento histórico aponta uma encruzilhada para a humanidade, cujos caminhos direcionam possibilidades distintas para o projeto histórico que visa superar a ordem social do capital. Por um lado, a manutenção da lógica e das estruturas do sistema do capital em crise estrutural tem materializado formas de sociabilidade mais violentas e degradantes, fato esse sem precedentes na história¹. Os desdobramentos desse processo se concretizam na degradação, em níveis intoleráveis, do metabolismo homem e natureza e na destruição sem precedentes da força humana de trabalho. De acordo com Mészáros (2002), essa tendência aponta inclusive para o perecimento do gênero humano, dado o profundo esgotamento da frágil capacidade civilizatória do sistema do capital.

Por outro lado, as mutações que o atual estágio das forças produtivas e das relações de produção capitalistas têm provocado no interior do mundo do trabalho, bem como as contradições desse processo, vêm ampliando consideravelmente o conjunto da classe trabalhadora. O número de indivíduos que, por não possuir os meios de produção da vida material, necessita vender suas forças psíquicas e físicas no mundo do trabalho em troca de sua subsistência cresce na mesma medida em que a riqueza produzida pelas mãos do Trabalho é acumulada e monopolizada pelo Capital. Tais processos, estruturas e relações acabam por se conformar em possibilidades concretas para que os trabalhadores se organizem, lutem e elaborem uma identidade política de classe.

¹ - Antunes (2002), Coggiola (1996) e Therborn (2001) caracterizam o quadro da crise do capital da seguinte forma: 1) a queda das taxas de lucro do capital, impulsionadas, dentre outras coisas, pelo tensionamento do mundo do trabalho por conquistas por melhores condições de vida e trabalho; 2) hipertrofia do capital financeiro em detrimento dos padrões de produtividade centrados nos parques industriais; 3) esgotamento do padrão de acumulação do modelo taylorista/fordista; 4) maior concentração de capitais centrados numa nova divisão internacional do capital engendrado pelos blocos econômicos, então em formação; 5) crise do Estado de bem-estar, crise fiscal e necessidade de abrir novos nichos para o capital, cujo Estado era importante empreendedor; 6) incremento das privatizações, desregulamentação das leis trabalhistas, individualização das relações de negociação entre empregador e empregado, ataque e desmonte das entidades trabalhistas e movimentos sociais. Como resposta à sua crise, o capital iniciou um processo de reorganização de seus sistemas ideológicos, políticos e culturais, cujas *políticas neoliberais* se consolidaram como suas estratégias mais evidentes. Como observam Antunes (2002) e Anderson (2001) as políticas neoliberais – implantadas com ênfase, no início, na Inglaterra e Estados Unidos pelos governos Thatcher e Reagan respectivamente – enfatizaram os processos de enxugamento do Estado no que tange as políticas sociais e seu crescimento no controle dos sindicatos e movimentos sociais e na abertura ao mercado, desmontaram o setor produtivo estatal, implementaram reformas legislativas buscando desregulamentar e flexibilizar as leis trabalhistas, seguindo a isso, um processo intenso de reestruturação da produção. Mais do que uma reforma política, uma estratégia de retomada do crescimento das taxas de lucro do capital e reestruturação da produção e do trabalho, os postulados do neoliberalismo têm significado uma ofensiva violenta do capital ao mundo do trabalho, e às perspectivas de constituição de uma outra sociedade.

A ampliação da classe trabalhadora, bem como da noção que temos desta², incide na possibilidade de constituição de uma sociabilidade que vá *para além do capital* como condição necessária à constituição de uma experiência autêntica e de uma *vida cheia de sentido no e pelo trabalho*. Essa possibilidade tem se materializado na resistência e na luta dos setores oprimidos da sociedade, mesmo diante das ofensivas neoliberais sobre suas formas de organização política de classe.

É nesse contexto que a educação infantil, especificamente, e a educação, no geral, se materializam. Os processos institucionalizados de socialização das novas gerações não estão alheios aos conflitos sociais e, portanto, são condicionados pelas contradições constituintes da relação entre Trabalho e Capital. Ao serem concretizadas sob os determinantes do sistema do capital, a educação em geral e a educação infantil assumem um caráter de classe e não podem se eximir de cumprir um papel político, nem tampouco seus agentes (educadores, funcionários, gestores). A educação subsumida ao capital serve assim como processo de interiorização dos preceitos, valores e das condições de legitimidade do sistema do capital como observa Mészáros (2005). Entretanto, para esse mesmo autor, uma educação para além do capital erige das contradições desenvolvidas no interior da educação presente nas atuais circunstâncias históricas, exigindo para sua materialização a instauração de processos educativos que compreendam a *auto-educação de iguais* e colabore na produção de insubordinação e da *transformação progressiva da consciência* dos sujeitos aliada à luta pela libertação do trabalho do jugo dos determinantes do sistema do capital. Para tanto, é preciso superar as amarras que prendem a educação à lógica do capital (tanto a da infância como também a educação da juventude e dos adultos) e, portanto, superar a própria lógica societal do capital.

A superação da lógica do capital na educação não pode ser efetivada somente por meio de reformas pedagógicas, metodológicas ou legais orientadas por um ideário progressista. Essa empreitada exige a concomitante superação da sociabilidade capitalista que, por sua vez, demanda o envolvimento efetivo dos agentes que atuam nessas instituições na luta orientada pelo projeto histórico da classe que vive do trabalho. O envolvimento dos/as trabalhadores/as da educação/educação infantil nas lutas pela materialização da alternativa socialista junto ao restante da classe trabalhadora necessita do estreitamento dos laços entre o conjunto, hoje heterogêneo, complexo e fragmentado, daqueles/as que vivem do seu trabalho e, conseqüentemente, da produção de uma identidade política. A questão da identidade política

² - Partimos da noção ampliada da classe trabalhadora que Ricardo Antunes cunha, ao designar o conjunto de homens e mulheres que necessitam vender sua força de trabalho para a manutenção de sua existência (seja no campo, na produção fabril, nos serviços e mesmo na informalidade, nas condições precárias de emprego) de classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2003; 2002).

perpassa pelas relações experimentadas cotidianamente pelo indivíduo na particularidade da atividade exercida no mundo do trabalho, articulada à universalidade do envolvimento de classe presente na organização coletiva e política dos/as trabalhadores/as.

Nesta introdução procurarei evidenciar as motivações e os pontos de partida empíricos e teóricos que caracterizam a problemática acerca da identidade política das trabalhadoras da educação infantil, a partir do recorte específico das profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RMEG). Apresento, ainda, os caminhos teórico-metodológicos percorridos na pesquisa, bem como o método de exposição utilizado.

O ponto de partida: motivações empíricas e teóricas sobre a identidade política das trabalhadoras da educação infantil

O presente estudo tem como objeto de investigação a questão da identidade política das trabalhadoras da educação infantil, mais especificamente daquelas que estão na “linha de frente” do trabalho educativo materializado nas instituições de atendimento educativo para crianças de 0 a 06 anos³, ou seja, das professoras e agentes educativas. Seu objetivo é apreender e compreender os processos de composição da identidade política das trabalhadoras da educação infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia, considerando os fatores internos relativos às especificidades do trabalho nessas instituições, e externos, referentes à mediação dos sindicatos e ao conjunto das relações, estruturas e processos do atual estágio do modo de produção capitalista e seus impactos sobre a classe trabalhadora.

O objeto e o problema de investigação foram sendo construídos ao longo da investigação, tendo como aspectos iniciais a mediação da especificidade do trabalho nas instituições de educação infantil e do sindicato na construção da identidade política, situada num complexo contexto de crise do sistema do capital.

No início, o ponto de partida dessa investigação foi a necessidade de compreender *se* e *como* as características particulares do trabalho de educar e cuidar de

³ - Ao longo deste trabalho utilizo-me da referência de atendimento às crianças em instituições de Educação Infantil com idade entre 0 e 06 anos tal como está contido nos artigos 29 e 30 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, muito embora saibamos da recente modificação que a Lei nº 11.274, aprovada em fevereiro de 2006, provoca em todo o ensino básico ao estender o ensino fundamental para nove (9) anos. Tal legislação adianta a entrada da criança no ensino fundamental que passa a acontecer aos seis (6) anos de idade, reduzindo a população a ser atendida nas instituições de Educação Infantil para até os 5 anos de idade. A manutenção da referência anterior à legislação atual no presente trabalho deve-se ao fato de que todo o processo de investigação ocorreu na vigência dos parâmetros da LDB nº 9394/96.

crianças pequenas, e todas as ideologias subjacentes a essa atividade, dificultam, ou não, a elaboração de uma identidade política articulada ao projeto histórico do trabalho, isto é, à crítica e busca da superação da ordem social do capital. Paralelamente a isso, estava vinculado o interesse de “descobrir” que tipo de identidade o trabalho docente na educação infantil produz, e em que medida essa identidade reflete um projeto político.

Essas questões foram surgindo na medida em que, ao participarmos das mobilizações sindicais dos trabalhadores em educação da rede municipal de ensino no ano de 2003, sentíamos a ausência das trabalhadoras da educação infantil nos processos de luta e de organização política durante os movimentos grevistas. As diversas justificativas sobre a ausência das trabalhadoras da educação infantil no interior da mobilização grevista dos trabalhadores em educação da RMEG se pautavam pela natureza do seu trabalho identificada mais pela assistência aos pais trabalhadores do que efetivamente pela educação da infância – argumento esse que reproduz a histórica e ideológica problemática da divisão entre assistência e educação na educação infantil. Tais justificativas, proferidas pelas próprias trabalhadoras ou por dirigentes sindicais, nos inquietavam, pois, além de dividir a categoria, esses argumentos reproduziam a histórica vinculação exclusiva da educação infantil ao assistencialismo, divergindo dos recentes avanços da área que compreendem o atendimento educativo para as crianças entre 0 e 06 anos de idade como parte integrante do sistema básico de ensino brasileiro, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, e integra as trabalhadoras da educação infantil ao restante da categoria de trabalhadores da educação.

Nesse sentido, as seguintes questões de apoio foram sendo elaboradas como forma de interrogar o objeto de investigação: Qual a identidade política construída no contexto das relações de trabalho nas instituições de educação infantil? Quais são as especificidades do trabalho nessas instituições? Como suas trabalhadoras lidam com a contradição ideológica entre assistencialismo e educação? As atividades desempenhadas nessas instituições fazem parte das vocações femininas ou são profissões?

Em seus discursos, durante as mobilizações e assembléias, dirigentes sindicais⁴ argumentavam as concepções assistencialistas supracitadas como forma de justificar a

⁴ - Em relação ao sindicato, é importante destacar que nos referimos ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, em virtude dele se constituir como a organização de classe aonde os trabalhadores em educação de Goiás historicamente vem se mobilizando para as lutas corporativo-econômicas e políticas. Este sindicato é o resultado de embates e contradições presentes no seio da categoria dos trabalhadores em educação de Goiás que rompe, no final da década de 1970, com a postura associativista e assistencialista e assume a forma de organização sindical combativo, de massa e classista, ainda na forma de Centro de Professores de Goiás em virtude das restrições legais que proibiam a sindicalização ao funcionalismo público. Após a regulamentação da sindicalização para o funcionalismo público pela Constituição Federal de 1988 o antigo CPG e as associações de

ausência das trabalhadoras da educação infantil nas mobilizações grevistas da categoria, mantendo uma compreensão que dividia e mantinha esta parcela da categoria separada do conjunto dos trabalhadores em educação em seus movimentos econômico-corporativos e políticos. Nesse sentido, a relação sindicato da categoria dos trabalhadores em educação e as trabalhadoras da educação infantil também nos provocavam inquietações, tendo em vista a potencialidade do sindicato como espaço de construção de uma identidade política (ANTUNES, 2003; MASCARENHAS, 2002). Desse modo, mais algumas questões complementares foram sendo elaboradas como forma de interrogar o objeto de investigação, dentre as quais destacam-se as seguintes: as trabalhadoras da educação infantil se identificam ou não com a categoria dos trabalhadores em educação e com os trabalhadores em geral? e se essas trabalhadoras vinculam ações e posturas políticas junto aos interesses e lutas de sua categoria organizada pelos sindicatos.

Entretanto, não bastava compreender apenas os problemas afetos ao trabalho docente nas instituições de educação infantil e a relação das trabalhadoras que atuam nessas instituições com o sindicato docente sem apontar os seus nexos com a totalidade sócio-histórica. Tornou-se necessário, então, entender a elaboração da identidade política das trabalhadoras da educação infantil frente ao processo de reestruturação do sistema capitalista e às conseqüentes transformações ocorridas no mundo do trabalho, visto que é no interior dessas relações contraditórias entre capital (Estado capitalista) e trabalho nas atuais circunstâncias históricas que os indivíduos constituem identidades coletivas e se posicionam frente aos conflitos sociais e às relações de poder presentes nesse embate.

Situar esse debate no atual estágio do modo de produção capitalista tem uma dupla importância: a primeira se refere à necessidade de refletir sobre um determinado fenômeno a partir de sua concretude, que não pode ser compreendida apenas pelas relações imediatas e aparentes, senão pela articulação entre o objeto estudado e suas múltiplas determinações de ordem histórica, política, social, cultural, econômica e ideológica; a segunda, parte das motivações elevadas pela ordem do dia sobre a necessidade de retomada de uma ofensiva socialista crítica e renovada, baseada na concepção ampliada de classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2003) face ao caráter destrutivo que a sociabilidade capitalista impõe ao gênero humano.

Localizando o problema em questão no interior da totalidade histórica, busquei compreender as profissionais que atuam na educação infantil como parte constituinte da classe

trabalhadora. Nesse sentido, essa investigação objetivou entender até que ponto as trabalhadoras da educação infantil encontram dificuldades para construir uma identidade política articulada aos interesses das classes populares, face às condições estranhadas do trabalho social subordinado às metas do capital e também das particularidades históricas do seu *lôcus* de trabalho, as instituições de educação infantil.

É preciso afirmar, dado o caráter complexo, heterogêneo e multifacetado do mundo do trabalho envidado pelas atuais circunstâncias históricas de capital mundializado que as trabalhadoras⁵ da educação infantil constituem-se como uma parte da classe trabalhadora inserida profissionalmente no setor de serviços⁶, o qual tem se ampliado devido às metamorfoses sofridas pelo trabalho nos recentes processos de reestruturação das forças produtivas e das relações sociais de produção capitalistas⁷.

Em relação à concepção aqui adotada acerca da categoria *classe trabalhadora*, nos valem do que observa Antunes (2002, p. 103) quando diz que é necessário expandir esta noção para além dos trabalhadores da esfera produtiva industrial, incluindo aí “todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, os assalariados do setor de serviços e também o proletariado rural que vendem sua força de trabalho para o capital”.

Assim, as trabalhadoras da educação infantil podem ser situadas no interior do que Marx (2001) identifica como *classe em-si*, isto é, os indivíduos vivenciam determinadas condições de vida e de trabalho sob semelhantes determinações de subjugação, domínio e exploração condicionados pelo sistema do capital.

As trabalhadoras da educação infantil situam-se dentre aquelas ditas improdutivas⁸ que realizam uma atividade não-material (SAVIANI, 2000), cujas formas de

⁵ - Uso o termo trabalhadoras no gênero feminino porque esta tem sido uma atividade profissional em que predomina o trabalho feminino, como afirmam Silva (2000), Cerisara (2001) e Ongari e Molina (2003), Barbosa (1999), Alves (2002) e Arce (2001b).

⁶ - Silva Júnior (1993) caracteriza as instituições de Educação pública (dentre estas instituições inserem-se as de educação infantil) como local de trabalho, onde os sujeitos ali envolvidos contribui na reprodução da força de trabalho necessária aos objetivos capitalistas.

⁷ - De acordo com as análises de Antunes (2002; 2003), Mascarenhas (2002) e Coggiola e Katz (1996), dentre as estratégias de reestruturação capitalista, recomposição das taxas de lucro e de sua capacidade de reprodução, o capital tem lançado mão de uma série de mecanismos sobre as estruturas produtivas e seus padrões de acumulação, acarretando intensos impactos ao mundo do trabalho. O incremento do paradigma toyotista de acumulação flexível como modelo de gestão do trabalho e mecanismo de recomposição das taxas de lucro, viabilizados pelo desenvolvimento tecnológico e científico dos meios de produção caracterizados pela robótica e pela microeletrônica bem como pelo ideário fragmentário e heterônomo a que os trabalhadores são submetidos, têm representado para o capital uma saída viável para a sua crise, sem, no entanto, envolver mudanças estruturais na sua forma de organização e dominação social.

⁸ - Ao caracterizar os trabalhadores da educação como improdutivos, é importante esclarecer duas questões: 1) esse estudo está voltado para a análise do trabalho docente em instituições públicas, portanto, em relações de trabalho não fundadas imediatamente na esfera do valor; 2) as análises e considerações da materialização do

trabalho são utilizadas como serviços, seja para o uso público ou privado, e que formam, junto ao restante dos trabalhadores da esfera produtiva, a *classe-que-vive-do-trabalho*. É diante dessa caracterização das trabalhadoras da educação infantil, como integrantes da *classe-que-vive-do-trabalho*, que buscamos compreender os processos históricos, sociais, políticos, ideológicos e culturais que determinam os limites e as possibilidades que essa categoria específica de trabalhadoras possui para elaborar uma identidade política.

Historicamente, as instituições de educação infantil⁹ estiveram atreladas a políticas pautadas pela ideologia da caridade cristã e pelo assistencialismo estatal e privado que, voltadas principalmente para as populações pobres, serviram (e ainda vêm servindo) de aparelhos ideológicos a serviço do capital, que educava para a submissão, docilização, controle e dependência das majorias frente à desumanização histórica daqueles que produzem a riqueza humana (KHULMANN JR., 2001a).

Durante a década de 1970, as instituições de educação infantil (especialmente as creches) começam a se expandir na sociedade brasileira. Entretanto, essas instituições permaneceram ligadas exclusivamente aos órgãos de assistência social do Estado até a promulgação da Constituição Federal de 1988¹⁰, do Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e, principalmente, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 1996), que alocam a intervenção educativa junto às crianças de 0 a 06 anos de idade para a primeira fase do sistema básico de ensino do país. Com a inclusão da educação infantil no sistema básico de ensino, vinculado aos órgãos do Estado responsáveis pela Educação (MEC, Secretarias estaduais e municipais de educação), as trabalhadoras inseridas nessas instituições passam, em tese, a pertencer à categoria profissional dos trabalhadores em educação.

Com essas mudanças legais, possibilitadas também pelo contexto histórico da redemocratização do país da década de 1980, inicia-se um movimento político-acadêmico em torno da formação das educadoras em educação infantil. Esse movimento visava o estabelecimento de alternativas de formação inicial e continuada para as profissionais dessas instituições com o objetivo de profissionalizá-las a fim de viabilizar uma educação infantil de

trabalho de educador/a são realizadas permeando a sua objetivação no interior das determinações do capital, em que o trabalho é considerado como produtivo na medida em que as suas formas de objetivação produzem, imediatamente, valor (MARX, 2005).

⁹ - Marcílio (1998) resgata em um belo trabalho que, ao longo da história do Brasil vários foram os modelos de instituições de atendimento à infância pobre, que hegemonicamente tinham como pressuposto o assistencialismo, a educação para a submissão e o controle das majorias. Foram várias as instituições perpassando pelas Rodas dos Expostos, hospitais, asilos, internatos, Febem's até as creches, pré-escolas e jardins de infância.

¹⁰ - Embora as novas legislações observem a educação infantil como parte do sistema básico de educação, os órgãos reguladores da assistência do Estado ainda atuam na área. Tal situação provoca, inclusive, o embate entre as pastas da educação e da assistência pelos recursos destinados ao atendimento educacional da pequena infância (ROSEMBERG, 2002a).

qualidade para todas as crianças, respeitando as especificidades e necessidades da educação da infância, que se distingue qualitativamente do ensino fundamental e de práticas puramente vinculadas aos cuidados higiênicos e alimentares.

Desde então, uma série de investigações no campo da educação infantil tem se preocupado com questões relativas à identidade profissional das trabalhadoras da educação infantil e uma das principais questões levantadas – por autoras como Cerisara (2002), Ongari e Molina (2003), Silva, I (2001), Alves (2002), Barbosa (1999) e Arce (2001b) – diz respeito às características do trabalho realizado junto às crianças pequenas, que interpenetram o *trabalho doméstico* e da *maternagem* ao trabalho docente. As relações intrínsecas entre as tarefas realizadas na esfera doméstica e o magistério no interior da educação infantil compõem a chamada *dupla presença* (ONGARI; MOLINA, 2003) ou o *trabalho invisível* (CERISARA, 2002). As análises que seguem essa linha interpretam estas caracterizações como uma identificação ideológica do trabalho doméstico e, portanto, das atividades femininas com as tarefas profissionais das creches e pré-escolas.

Nesta perspectiva, o trabalho nas instituições de educação infantil é remetido aos papéis sociais historicamente desempenhados pelas mulheres no âmbito privado familiar, o que resulta numa profissão feminizada/sexualizada, de pouco valor social e econômico, definida pela “vocação natural” que as mulheres possuem de educar e cuidar das crianças, e que, portanto, não requer valoriza  o, tampouco organiza  o política.

Diversos são os estudos¹¹ que, analisando o trabalho docente, atribuem ao processo de feminiza  o do magistério um importante fator para a desvaloriza  o social e econômica, bem como para a desmobiliza  o dos/as trabalhadores/as em educa  o. Codo *et.ali.* (1999) afirmam que a atividade de trabalho vinculada ao cuidar dos outros, como    o caso da atividade docente, no marco da expansão capitalista, era tida como atributos femininos construídos em torno do conceito de *mãe-educadora*. Educar neste sentido, mesmo que profissionalmente,    sinônimo de profissão feminina e que, portanto, “as atividades na escola foram consideradas em parte como um prolongamento de algumas realizadas no espaço doméstico: o cuidado e a educa  o das crianças” (*ibidem.*, p. 66). Esta situa  o demonstra como o capital explora duplamente o trabalho feminino (ANTUNES, 2002).

Se na escola o problema da feminiza  o é entendido como uma das formas históricas de desprofissionaliza  o e precariza  o do magistério e, conseqüentemente, de desmobiliza  o da categoria, na educa  o infantil a questão deve ser compreendida com certo

¹¹ - Sobre isto ver: Ezequiel T. Silva (1995), Paula (2002), Novaes (1992), Hypólito (2001), Louro (1997, 1988), Apple (1995, 1988, 1987), Freire (1993), Enguita (1989), Costa (1995) e Bruschini e Amado (1988).

cuidado, visto que o trabalho com crianças de 0 a 06 anos não se torna uma atividade feminina. Ela, já em sua gênese, é uma atividade realizada exclusivamente por mulheres, isto é, feminizada/sexualizada. A educação e o cuidado de crianças pequenas, fora do âmbito doméstico, vêm sendo historicamente construídos sob o mito da mulher como “educadora nata” (ARCE, 2001b). A vinculação, ideologicamente produzida, entre papel a ser desempenhado pelas mulheres na sociedade e o trabalho docente na educação infantil é um dos elementos que descaracterizam essa atividade como trabalho, condicionando o processo de elaboração da identidade política das trabalhadoras da educação infantil.

Entretanto, é necessário compreender que a desvalorização do trabalho no magistério não se vincula exclusivamente na sua feminização. O processo de proletarização do magistério foi intensificado durante a década de 1970, cuja ampliação quantitativa da rede pública de ensino e a massificação da escolarização implicaram na desvalorização sócio-econômica e no empobrecimento da categoria dos profissionais da educação, bem como no aprofundamento de um sistema educacional dual. Na educação infantil, esse processo se caracterizou pela massificação do atendimento precarizado, baseado na ação comunitária e no voluntariado.

O sistema educacional dual tem como uma de suas premissas a identificação do público com a falta de qualidade a favor da apologia ao crescente mercado educacional. Todos estes fatores geraram uma crise da Educação pública que, destinada às camadas populares, vem sendo historicamente alijada de qualidade.

É neste contexto de crise (nos campos social e educacional), engendrados durante a década de 1970, que insurgiram movimentos político-sindicais da categoria profissional da educação. De acordo com investigações que procuraram compreender os processos de organização docente por meio da participação político-sindical – dentre os quais destacamos os trabalhos de Ribeiro (1987), Souza (1996, 1997), Canesin (1999), Arroyo (1980) e Vianna (1999) – as relações históricas de opressão política social e de profunda crise econômica durante o período da ditadura militar, mais especificamente no final da década de 1970, afetaram drasticamente a educação pública. A expansão caótica, desordenada e precária do sistema público de educação no país, às custas do enxugamento salarial dos trabalhadores em educação, se conformaram em condições objetivas que tornaram possíveis o início da elaboração de uma identidade política dos/as professores/as por meio de mobilizações grevistas, atos públicos e militância sindical. Uniu-se a estas condições, o surgimento de diversos movimentos sociais no cenário brasileiro, em especial o sindicalismo operário do

ABC paulista como expressão das forças da classe trabalhadora¹² antagônicas ao capital e ao Estado capitalista.

Nesse processo, os/as professores/as iniciaram a construção de seu ofício como trabalho, passando a vincular suas lutas aos interesses das classes trabalhadoras (RIBEIRO, 1995; ARROYO, 1980). As difíceis condições de vida e trabalho a que a categoria profissional da educação foi submetida (proletarização do trabalho docente), juntamente com o reconhecimento de que a “educação é direito necessário à maioria dominada da população brasileira” (RIBEIRO, 1995, p. 131), constituíram-se como fatores imprescindíveis na construção da identidade política dos trabalhadores da educação.

As transformações do mundo do trabalho, envidadas pela reestruturação produtiva, a conseqüente implementação do projeto neoliberal no país, intensificado na década de 1990, e suas implicações nas políticas de emprego e no mercado de trabalho têm causado impactos nas organizações coletivas dos trabalhadores buscando despojar estes de qualquer perspectiva de sociedade que não seja a do livre mercado. Apesar de ter fracassado economicamente, criando sociedades marcadamente mais desiguais, aumentando a concentração de renda e da miséria, como observa Anderson (2000, p.23), ideologicamente o neoliberalismo vem alcançando uma hegemonia contraditória¹³, cujas idéias de que não há alternativa para seus princípios e de que todos devem se adaptar às suas normas têm sido massificadas em detrimento das possibilidades da alternativa socialista e do projeto histórico da classe trabalhadora.

Frigotto (2001) observa que, visando administrar a crise real do capitalismo, o projeto neoliberal impõe uma série de transformações nos âmbitos teóricos, ético-políticos, ideológicos, econômicos e educacionais objetivando a renovação de um capitalismo decadente.

¹² - O sindicalismo operário do ABC na década de 1970 vem sendo caracterizado como *novo sindicalismo* (RAMALHO, 2000; ANTUNES, 2003). O movimento que caracterizou o novo sindicalismo buscou superar as amarras institucionais da legislação corporativa, que subordinava as organizações de classe junto ao Estado, fazendo dos sindicatos uma extensão das forças patronais e do Estado conservador. O novo sindicalismo se caracterizou pela postura combativa e classista – cujo desenvolvimento foi responsável pela construção posterior do Partido dos Trabalhador e da Central Única dos Trabalhadores – e se constituiu como modelo de organização de trabalhadores em diversos âmbitos do mundo do trabalho, dentre eles os da educação.

¹³ - O movimento contraditório de construção de uma hegemonia neoliberal, embora venha atacando os movimentos e organizações políticas contra-hegemônicas da classe trabalhadora não consegue findar com as expressões de luta dos setores oprimidos, dada as suas contradições insolúveis no marco de suas relações. O aprofundamento da desigualdade social, da concentração de riquezas e da miséria para amplas majorias tem explodido movimentos contestatórios nos diversos cantos do mundo. Nesse sentido, à medida que o capital se mundializa suas contradições também tomam o mundo, exemplo disso são os movimentos antiglobalização que explodem na Europa e Estados Unidos, o movimento sem-terras no Brasil e o movimento zapatista no México (ANTUNES, 2005) e o próprio movimento sindical docente na América Latina (GENTILI *et.al.*, 2004).

A ideologia neoliberal e neoconservadora, envidada pelos apologetas da *nova direita*¹⁴, articula a liberação do mercado e dos indivíduos para seu usufruto e, concomitantemente, controla os organismos de classe e fragmenta a classe trabalhadora, lançando esta à lógica da concorrência, deslocando os problemas da sociedade de classes para os indivíduos e isentando o modo de produção capitalista. Tal perspectiva busca desconstruir argumentos e categorias do pensamento pautadas por princípios ético-políticos que desvelem a realidade com o objetivo de transformá-la ao mesmo tempo em que dificulta as formas de organização política coletiva dos trabalhadores.

A política de sucateamento e desvalorização da categoria dos profissionais da educação, capitaneadas pelas políticas neoconservadoras e neoliberais, busca extirpar do imaginário social a memória coletiva e luta de classes, bem como a possibilidade de organização coletiva desses trabalhadores.

Entretanto, a crise nas ações políticas dos trabalhadores em educação, durante a década de 1990, contribuiu de certa maneira para a formação de “novos” espaços que favorecem a agregação em torno de projetos coletivos, construídos pelos diferentes sujeitos envolvidos com a escola pública: professores, funcionários administrativos, pais, alunos e comunidades. O próprio local de trabalho (as instituições de educação), é forjado como *locus* de construção de uma identidade coletiva politicamente engajada (VIANNA, 1999, p. 195). Nesse sentido, a construção de uma identidade política é materializada no contexto do trabalho docente, contexto esse que se configura em um espaço de ser e estar na profissão.

Seguindo essa direção, compreendemos que a organização e a luta política das trabalhadoras da educação infantil no seu *locus* de trabalho e no sindicato da categoria podem se constituir como processos fundamentais de resistência aos condicionantes da sociedade capitalista, de elaboração de laços solidários de classe e de construção de uma identidade política – não sem contradições e limites. Estas possibilidades estão contidas no aspecto contraditório do trabalho educativo que, independentemente da fase de ensino, é uma atividade essencialmente política. Política não somente na sua especificidade educativa, mas também na sua exigência ética, a qual demanda mobilização, organização e luta.

¹⁴ - Nova Direita é uma expressão que caracteriza a coalizão entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, que assinala uma vasta reação de setores políticos, econômicos e culturais contra as idéias, valores, teorias e movimentos socialistas (GRANT, 1996, 526-527).

Em busca da “voz” ativa das trabalhadoras da educação infantil: caminhos metodológicos

Nesta pesquisa, ao tentarmos aproximar-nos da realidade que constitui a questão da identidade política das trabalhadoras da educação infantil, partimos do pressuposto que: 1) o objeto a ser investigado não é passível de apreensão imediata, sendo necessário para isso a mediação de estruturas conceituais, ou seja, a aparência exterior, fenomênica das coisas não coincidem diretamente. Portanto, a atitude investigativa exige a postura da desconfiança diante das aparências; 2) os dados empíricos levantados pelo processo de pesquisa são pontos de partida, isto é, se constituem como fatos, relações, idéias e representações imediatas necessárias à produção do conhecimento e à aproximação da realidade, que só podem ser compreendidas pela mediação de conceitos elaborados, isto é, pela mediação de reflexões lógico-metodológicas capazes de captar as relações e os nexos constitutivos do objeto investigado; 3) um determinado fenômeno social problematizado pelas ciências deve ser investigado, analisado e compreendido nas suas contradições internas e nas inter-relações com a totalidade histórica em movimento.

Desse modo, a investigação, análise e exposição que resultam neste trabalho têm como método o materialismo histórico dialético. Este se constitui (além de uma postura e de uma concepção de mundo) como um método que permite a apreensão radical da realidade e, também, como *práxis* que une teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica (FRIGOTTO, 2004).

Marx e Engels (1999, p. 12) observam que o processo de apreensão do real se constitui como atividade humana sensível, como *práxis* revolucionário prático-crítica, em que o homem busca “[...]demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento.”. Esse processo se materializa na construção de totalidades-de-pensamento necessário à compreensão do concreto que se esconde sob o véu da ideologia produzida no processo mesmo de produção e reprodução da realidade:

[...] a totalidade concreta enquanto totalidade-de-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é, pois, de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da percepção. O todo, na forma em que aparece no espírito como todo-de-pensamento, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, de um modo que difere da apropriação desse pela arte, pela religião, pelo espírito prático. (MARX, 2003a, p. 249) .

Portanto, a aproximação da realidade de um determinado fenômeno constitui-se como um processo de apropriação teórica do mesmo, em que o sujeito constrói e reconstrói a

apreensão da realidade como concreto pensado. Esta perspectiva parte da apreensão dos fenômenos na sua concretude, cujos dados são extraídos da realidade empírica construindo-se a partir da *práxis* dos sujeitos da pesquisa, conhecimentos teóricos sobre a realidade, buscando constituir categorias de análise que expressem sínteses de múltiplas determinações sobre o objeto (MARX, 2003a, p. 248).

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação.

Como o próprio Marx (2003a) observa, as relações imediatas e concretas, as representações são aspectos que se configuram como ponto de partida no processo de produção de novas sínteses, no plano do pensamento, que expressam o real, isto é, a síntese de múltiplas determinações que envolvem um determinado objeto. No caso dessa investigação, além das relações de trabalho no cotidiano dos Cmei's, as representações (o real transposto para o pensamento de forma imediata) das trabalhadoras que atuam nessas instituições sobre o seu trabalho, o papel político de sua atividade, a organização coletiva e o sindicato da categoria se constituíram como dados primários obtidos no processo de investigação.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as representações¹⁵ dessas trabalhadoras e a rotina de trabalho observada são, para nós, apenas pontos de partida e representam os aspectos fenomênicos dessas atividades. Parto aqui do conceito de representação construído por Marx e Engels (1999, p. 36) como produto das atividades materiais de homens reais e ativos.

As representações que os indivíduos elaboram são representações a respeito de sua relação com a natureza, ou sobre suas mútuas relações, ou à respeito de sua própria natureza (...) estas representações são a expressão consciente de suas verdadeiras relações e atividades de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização política e social.

As representações são consideradas como constructos humanos produzidos nas relações sociais e de produção nas quais concepções e vivências expressam um determinado nível de conhecimento individual e coletivo. Nas representações, apresentam-se as

¹⁵ - Neste trabalho, não há intenção de debater a questão das *representações sociais* como referência teórico-metodológica e suas variadas e distintas vinculações epistemológicas. Para os objetivos deste trabalho – que possui um caráter teórico-empírico – valho-me do conceito de Marx e Engels sobre as formas de consciência constituídas por intermédio da atividade humana, isto é, do trabalho.

contradições sociais e a relação dialética entre indivíduo e sociedade, entre objetivo e subjetivo, construindo e sendo construída num processo de forças contraditórias e criativas, pela *práxis* humana.

Entretanto, as representações se constituem apenas como ponto de partida, dado os limites que a realidade social, mediada pelas determinações ideológicas do sóciometabolismo do capital, impõe sobre a consciência dos indivíduos; estes representam a realidade de forma invertida, por ser esta última produzida de maneira ilusória pelos condicionantes do fetichismo da mercadoria. “Se a expressão consciente das relações reais destes indivíduos é ilusória, se em suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isto é em consequência de seu modo de atividade material limitado e das suas relações sociais limitadas que daí resultaram.” (MARX e ENGELS. 1999, p. 36).

É importante destacar que, para os intentos deste trabalho, as representações que as trabalhadoras da educação infantil elaboram sobre seu trabalho, sobre as contradições sociais e as relações de poder produzidas em seu interior, sobre si mesmas na relação com sua categoria e com as demais classes e grupos sociais são elementos que compõem o processo de elaboração de uma identidade política. De acordo com Mascarenhas (2002, pp. 15-16):

A identidade se constitui como uma categoria de atribuição de significados específicos estabelecidos nas relações entre grupos e pessoas. A identidade de uma pessoa ou grupo é relativa à identidade de outras pessoas e grupos. Em cada identidade reside a relação “com”, portanto, uma mediação, uma ligação-relação do mesmo consigo mesmo tendo o outro como parâmetro. As identidades são representações pautadas pelo confronto com o outro. A representação como elemento básico de composição da identidade pode ser denominada como uma expressão do sujeito, constituída por símbolos construídos coletivamente e também individualmente. As representações sociais se articulam como processo de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entende-lo e nele encontrar o seu lugar. Isto significa que as mesmas estão radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade. A construção simbólica da realidade social é um momento privilegiado da configuração da identidade. A constituição de uma identidade política lida necessariamente com a esfera da representação, a auto-representação, a representação do mundo e do outro no seio das relações de conflito e de poder, elementos essenciais na construção de uma prática política.

Buscando compreender a construção da identidade política das trabalhadoras da educação infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil gestados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia¹⁶, foi necessário então levantar dados empíricos por meio

¹⁶ - A escolha dos Cmeis's administrados pela Secretaria Municipal de Educação vai ao encontro da perspectiva de afirmar o compromisso político com a educação infantil pública, gratuita, estatal e de qualidade para as maiorias, visto que, em tempos neoliberais, reafirmar a necessidade da educação pública como direito social

de observações, entrevistas, questionários e análise de documentos no sentido de perceber as representações, identificar relações e analisar o objeto em seu movimento concreto¹⁷. Nesse sentido, busquei estabelecer um diálogo com as trabalhadoras da educação infantil traçando um caminho teórico-metodológico que apresentasse os nexos constitutivos dessa identidade política, não vinculando essa somente aos depoimentos das trabalhadoras, mas também aos determinantes sócio-econômicos que determinam a materialidade das suas relações, representações e concepções.

Para apreender os nexos constitutivos que envolvem a questão da identidade política das trabalhadoras da educação infantil, foi necessário articular os dados empíricos obtidos por meio da pesquisa com as reflexões lógico-metodológicas. Assim, busquei estabelecer um diálogo com a teoria marxiana, procurando compreender e expor o trabalho como atividade constituinte do ser genérico, do ser humano, que na sua forma alienada torna-se estranha àquele que a realiza, mas ainda assim constituem-se como ações pelas quais os homens agem socialmente, criam a realidade histórico-mundial e constituem identidades. Entretanto, foi necessário compreender as formas concretas em que esse trabalho tem-se materializado. Nesse sentido, foi imprescindível a revisão da literatura que tem analisado as profundas contradições engendradas pelo sistema capitalista que tem-se atualizado mediante estratégias para contornar a crise estrutural do capital, materializadas pela reestruturação produtiva e pelas políticas neoliberais que afetam profundamente o mundo do trabalho e a própria perspectiva de organização política da classe trabalhadora.

O trabalho de revisão bibliográfica contemplou a apreciação de literatura no campo das Ciências Sociais, da História e da Educação que analisam de forma crítica: 1) as relações entre trabalho e educação; 2) as instituições de educação como local de trabalho complexo e ambíguo nos marcos da sociedade capitalista; 3) os aspectos históricos, ideológicos, políticos, culturais e sócio-econômicos que condicionam o trabalho docente em geral e na educação infantil; 4) e a organização político-sindical dos trabalhadores da educação.

A investigação de campo foi realizada em dois momentos: a) o primeiro momento iniciou-se no ano de 2003, cujo caminho percorrido foi a proposição de questionários para professoras e agentes educativas que atuavam em Cmei's que entraram em greve e das instituições que não paralisaram suas atividades; b) o segundo momento foi o retorno aos

significa resistir às pretensões privatizantes e de destruição dos direitos que vêm sendo conquistados, às duras penas, pelos trabalhadores e trabalhadoras.

¹⁷ - Ver em anexos os modelos de questionários propostos e roteiro de entrevistas.

Cmei's no ano de 2005 no sentido de entrevistar as trabalhadoras, observar o cotidiano do seu trabalho e analisar documentos das instituições. Para isso, foi necessário um recorte maior no número de instituições a serem investigadas.

Foram utilizados dois tipos de questionários: para as professoras pedagogas e de magistério e para as agentes educativas. Um questionário objetivando apreender dados sobre o perfil sócio-econômico e profissional das trabalhadoras e o outro com questões abertas sobre o tema. A escolha do questionário deu-se mediante o número extenso de trabalhadoras que deveriam ser investigadas. Foram propostos 120 questionários, sendo 40 para agentes educativos, 40 para professora I (magistério) e 40 para professoras II (pedagogas). Sabemos que as trabalhadoras da educação não se compõem somente das educadoras, mas, a opção por esse recorte se deu em virtude das seguintes questões: 1) a necessidade de ampliar os estudos sobre o trabalho docente na educação infantil sob diferentes pontos de vista; 2) abordar a dimensão da ação, das idéias e do posicionamento político das trabalhadoras da educação infantil, assunto esse ainda pouco debatido quando se refere à docência nessa etapa do sistema de ensino; 3) a necessidade de (re)afirmar o papel político presente no trabalho educativo das trabalhadoras da educação infantil.

No sentido de construir uma análise que contemplasse um número significativo de instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, propomos questionários em 20 instituições (a secretaria coordenava, até o fim da investigação, 54 Cmei's). Os critérios de escolha foram determinados pela participação na última greve em 2003. Das 40 instituições que havia na época da greve somente 12 participaram. Dessas doze, selecionamos dez instituições que participaram durante um maior período da mobilização e outras dez, escolhidas aleatoriamente, que não participaram das mobilizações. Dos 120 questionários propostos, 91 foram entregues preenchidos.

Os dados obtidos na primeira etapa são provenientes da investigação que originou a monografia de final de curso de especialização em educação infantil intitulada "A identidade política das trabalhadoras da educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia", defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no ano de 2004. A riqueza dos dados e o tempo e instrumentos teórico-metodológicos insuficientes para analisá-los quando da especialização me conduziram a retomar esses dados no atual trabalho.

A segunda etapa da pesquisa buscou analisar novamente os dados e retornar ao campo de investigação no ano de 2005 para aprofundar em questões que o questionário não permitiu, tais como: as representações sobre o sindicato; as relações de trabalho; a dinâmica

do trabalho na educação infantil e sua articulação com determinadas concepções, pensamentos e ideologias; a presença da feminilidade no trabalho da educação infantil.

Essa parte da pesquisa foi desenvolvida em quatro Cmei's, articulando os seguintes passos metodológicos: observação livre do trabalho docente e da organização e atividades na instituição; entrevista semi-estruturada proposta a um número de 24 informantes, sendo 12 agentes educativos e 12 professoras em um total de 4 instituições.

Os critérios de escolha das instituições foram o sorteio a partir das 20 instituições onde estive no ano de 2003, sendo dois Cmei's que paralisaram suas atividades durante as recentes greves e outros dois que não paralisaram suas atividades. Quanto aos critérios definidores das trabalhadoras a serem entrevistadas, seguiu a perspectiva de atender a uma média diante dos agrupamentos presentes nos Cmei's. Nesse sentido, procurei entrevistar professoras e respectivas agentes educativas que trabalham no agrupamento das crianças mais novas que são atendidas no Cmei (em dois Cmei's o primeiro agrupamento era de crianças de dois anos, nos outros dois eram de 0 a 11 meses), as intermediárias e as que trabalham nos agrupamentos finais da instituição.

Importante destacar que, ao entrar no campo de investigação, muitas trabalhadoras receberam com desconfiança a pesquisa (uma instituição não entregou nenhum questionário), expressando um fechamento comum que tem se materializado nas instituições de educação provocado, principalmente, por uma intervenção investigativa que tece críticas, mas não dialoga com os sujeitos investigados que se negam a participar de pesquisas apenas como "objetos" e não como sujeitos históricos, que carecem de diálogo com a produção para refletir criticamente sobre suas práticas.

No sentido de manter o compromisso ético com as trabalhadoras investigadas, todos os seus nomes serão preservados, bem como o nome das instituições onde trabalham. Portanto, ao utilizar seus depoimentos para ilustrar alguma questão lanço mão de dois artifícios: o primeiro é a utilização das siglas PII, PI e AE para as respostas da primeira etapa da pesquisa; o segundo é a utilização de nomes fictícios tanto para as trabalhadoras que foram entrevistadas, como para os Cmei's onde trabalham.

Além do levantamento dos dados no local de trabalho das trabalhadoras da educação infantil, também analisamos documentos e dados estatísticos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação por intermédio do Departamento de Educação Infantil, dos Cmei's e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás. Juntamente com esses aspectos, a pesquisa reuniu observações em manifestações e mobilizações dos trabalhadores em educação da rede municipal de Goiânia durante as greves nos anos de 2003 e 2005 e

também diálogos informais com dirigentes sindicais e dirigentes das instituições de educação infantil.

A partir da contribuição dos dados da pesquisa, analisamos os elementos determinantes que compõem a identidade política das trabalhadoras da educação infantil dos Cmei's de Goiânia à luz das contribuições teóricas. Essa articulação, entre dados empíricos e elementos teóricos, se configurou como um processo permanente. Durante todo o processo de pesquisa buscávamos organizar as reflexões teóricas a partir do movimento concreto do objeto investigado, dos dados levantados, das falas e discursos das entrevistadas, dos documentos analisados e das relações observadas no cotidiano do trabalho nas instituições investigadas.

O método de exposição deste trabalho difere-se do processo de investigação que, como acabo de apresentar, buscou captar o material de maneira pormenorizada, analisar suas formas de desenvolvimento e descobrir as ligações internas que constituem o objeto pesquisado. Nesse sentido, na exposição busco explicitar o movimento geral de composição da identidade política das trabalhadoras da educação infantil.

O trabalho está exposto da seguinte forma: no primeiro capítulo analiso a questão da educação infantil no interior do conflito histórico entre trabalho e capital. Dessa forma, busco articular o debate sobre trabalho e educação com os aspectos históricos e sociais da educação infantil, apontando para um modelo de interpretação que considere a educação infantil como processo de trabalho. Ao categorizar a educação infantil como trabalho educativo, busco expressar as contradições e as possibilidades que incidem sobre o trabalho em suas múltiplas formas sociais no sistema do capital.

No segundo capítulo, discuto a constituição das instituições de educação infantil no seio da sociedade capitalista, procurando evidenciar o papel político-pedagógico dessas instituições, apontando a ideologia do assistencialismo, da caridade e da filantropia como eixo estruturador dos seus projetos pedagógicos e políticos. Baseado nas discussões de Khulmann Jr (2001a), Arce (2002a,b,c) e Barbosa (1999), entre outros, reflito sobre os aspectos ideológicos que compõem essa instituição de educação popular voltada para a domesticação e subordinação da classe trabalhadora. Discuto ainda os novos ordenamentos legais da educação infantil no Brasil e em Goiânia, seus avanços e permanências.

No capítulo três, estabeleço um debate com a literatura sobre o trabalho docente nas perspectivas de classe e gênero, no sentido de estabelecer os nexos necessários à compreensão da natureza do trabalho docente na educação infantil. As mediações de classe e de gênero se configuram como elementos constitutivos da identidade docente e se apresentam como aspectos fundamentais para a interpretação das trabalhadoras da educação infantil, tendo

em vista o seu enraizamento histórico nas classes populares e a predominância de mulheres exercendo essa atividade. Essa discussão é remetida à questão da organização político-sindical docente, que vem se constituindo como elemento de mediação na construção de uma identidade política dos trabalhadores em educação com o restante da classe trabalhadora, desde o final da década de 1970.

No quarto e último capítulo, desenvolvo reflexões a partir de categorias que conformam os nexos constitutivos da identidade política das trabalhadoras da educação infantil. Tais categorias se constituem como estruturas lógicas e históricas que expressam o real como concreto de pensamento, ou seja, como conceitos que buscam explicitar as múltiplas determinações que constituem a construção da identidade política das trabalhadoras da educação infantil. As contradições históricas entre assistência e educação são consideradas como elementos constitutivos da construção das instituições de educação infantil como local de trabalho. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas nos Cmei's são por mim categorizadas como *“natureza” assistencialista do trabalho educativo na educação infantil*. Esse trabalho, além de marcado pela ideologia assistencialista, também se caracteriza pela precariedade das condições de exercício da profissão e das relações trabalhistas. Outra categoria fundamental nessa discussão é a questão da *feminização/sexualização do trabalho docente na educação infantil* que expressa as contradições que envolvem a divisão sexual do trabalho e a dicotomia instaurada pelo sistema do capital entre produção e reprodução no interior do trabalho na educação infantil. Por fim, busca-se retratar a relação entre trabalhadoras da educação infantil e o sindicato docente, especificamente o Sintego. Para tanto, busco apresentar a articulação entre organização político-sindical como possibilidade de construção de uma identidade política de todos/as trabalhadores/as em educação e as dificuldades, entraves e contradições encontradas na relação entre trabalhadoras da educação infantil e o sindicato da categoria.

Esta pesquisa, longe de ter uma pretensão de determinar verdades absolutas, apresenta alguns apontamentos que expõem mais questões para se pensar um campo ainda em construção que é a docência na educação infantil como trabalho, e suas trabalhadoras como agentes históricos. A investigação contribuiu para apontar alguns elementos que revelam as dificuldades dessas trabalhadoras constituírem uma identidade política que desvele a sua condição de oprimidas e aponte para a luta coletiva da classe que vive do trabalho. Desse modo, a construção da relevância deste trabalho não se vincula apenas ao acúmulo de discussões no âmbito acadêmico, mas, também, e, sobretudo, na intenção de construir fundamentação que se configure como uma “arma da crítica” capaz de colaborar na *práxis* revolucionária.

Capítulo 1

As instituições de educação infantil: trabalho e história

As instituições de educação para a primeira infância foram criadas a partir da necessidade de atender a demanda por um local responsável pelo cuidado e guarda dos filhos de mães trabalhadoras no período da Revolução Industrial. Essas instituições assumiram, então, um aspecto preconceituoso caracterizado por uma educação assistencialista que subjuga e subordina as famílias e crianças pobres. Essas instituições conviveram com outras, ricas em estímulos, materiais e profissionais preparados para educar de maneira qualificada quem podia pagar.

Essas características das instituições de educação infantil permanecem até hoje, pelo menos no que existe de central. A educação pública desqualificada e sucateada e também como a reedição das perspectivas assistencialistas e compensatórias que marcam a construção da educação da infância pobre são aspectos fundamentais que caracterizam as atuais políticas de subordinação de todos os bens sociais ao imperativo da mercadoria.

Desse modo, as instituições de educação infantil se apresentam como um dos *locus* principais onde trabalhadores e trabalhadoras em educação se constituem e elaboram representações acerca de si mesmos, da vida social, dos conflitos e contradições e das formas de intervenção, consciente ou não, na realidade social. Ou seja, a atividade profissional realizada é um elemento constituinte da construção da identidade das instituições e da própria identidade profissional. Identidade essa que, sob determinadas condições de contradição e de percepção dos desafios históricos colocados, assume um caráter politicamente consciente, se constituindo como identidade política.

Marcadas pelo preconceito de classe e pela reprodução das condições subjetivas, em cada indivíduo, dos princípios, valores e representações hegemônicos, as instituições de educação infantil são também o espaço contraditório onde esses trabalhadores e essas trabalhadoras elaboram uma identidade política diante dos conflitos sociais e das relações de poder.

1.1 Trabalho e Educação: a natureza das relações educativas

Este capítulo tem como objetivo central discutir e expor a natureza da educação como parte inerente aos processos de objetivação humana, que não é redutível apenas à suas formas escolarizadas, muito embora essas sejam, como afirma Saviani (2000), a forma generalizada e dominante de Educação na moderna sociedade capitalista.

Compreender a educação como objetivação humana resulta no seu entendimento como constituída e constituinte no plano das determinações e relações sociais (FRIGOTTO, 1995), permeadas pelos conflitos sociais. Nesse sentido, os processos educativos estão intrinsecamente articulados às formas de produção da vida material e aos contornos que conformam a atividade humana produtiva nos diferentes períodos históricos, forjados em distintos modos de produção e de suas contradições movidas pelo paradoxo que as forças produtivas assumem frente às relações sociais de produção e pela luta de classes. O debate aqui aludido está vinculado ao campo de reflexões que se insere no interior da relação entre trabalho e educação.

A perspectiva aqui assumida entende o trabalho como atividade humana consciente de produção e reprodução da vida material, isto é, como atividade que, por meio da objetivação constituída na relação do homem com a natureza e com os outros homens, constitui o gênero humano e que, sob determinadas circunstâncias históricas (sistema do capital), assume um caráter estranhado diante do seu agente. Assim a educação só possui sentido na medida em que as estruturas, processos e relações nas quais ela se efetiva explicitam os limites da alienação humana e, potencialmente, a humanização do indivíduo.

Essa concepção parte da relação contraditória entre trabalho e educação, criticando e buscando superar as raízes alienantes e alienadas da atividade humanizadora presentes na percepção fetichizada que o trabalho assume para a economia política capitalista (MARX, 2003b). As teorias/ideologias da economia política capitalista reduzem o trabalho a mero fator econômico da produção (força humana de trabalho) e, conseqüentemente, reduz a o papel da educação aos processos de qualificação necessários à reprodução desse fator de produção.

Contrariamente a essa lógica, entendemos a educação como prática sócio-histórica (*práxis*), produto do trabalho entendido como categoria ontológica e econômica fundamental que apresenta sua concretude na medida em que nega, dialeticamente, o seu pólo contrário (o trabalho estranhado e as formas alienadas e alienantes de Educação) como aponta Frigotto (1995, p. 31).

A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas).

Assim, por um lado é necessário enfatizar que os processos educativos, institucionais ou não, se efetivam sobre o caráter contraditório da produção das relações sociais. Podemos então inferir que a educação pode se instituir como prática social total, ou seja, como o conjunto de relações sociais e históricas em que o sujeito se insere herdando determinadas condições históricas de socialização das atividades humanas constituindo

Formas de educação que produzem e praticam, para que elas [as sociedades] reproduzam, entre todos que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência da sua ordem. (BRANDÃO, 1995, p. 11).

Por outro lado, a educação também é objetivada como trabalho educativo, isto é, como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2000, p. 17).

Neste sentido, a educação é compreendida também como trabalho. Obviamente, a educação não pode ser identificada com a produção de uma determinada coisa que emerge do intercâmbio entre homem e natureza, mas sim como trabalho não-material cujo produto não se separa do ato da produção. Ao fazer objeto seu o próprio gênero humano, o ser humano o faz no sentido de reproduzir sua condição universal, educando e educando-se.

É um equívoco atribuir à educação um caráter abstrato, deslocado do conjunto das relações, estruturas e processos que configuram a sociedade. Produto e produtora das relações sociais, a educação é um fenômeno que ocorre em um determinado tempo e espaço, de maneira intencional ou não, sendo, portanto, histórica e socialmente produzida e reproduzida; ela é uma prática social particular que se configura como síntese de múltiplas determinações.

Desse modo, a educação (em geral) e o trabalho educativo (em particular) expressam também as contradições do duplo caráter do trabalho materializado na mercadoria de que Marx (2003a) faz alusão. A educação está inserida no bojo das relações sociais de produção capitalista que materializa o trabalho, em sua forma concreta – pela necessidade de produção da vida material – e na sua forma abstrata na qual o conjunto da atividade produtiva dos indivíduos é naturalizado como a forma mesma de produção do valor, isto é, uma força exterior ao trabalho que *apaga* a individualidade dos trabalhadores.

O processo produtivo no interior da sociedade produtora de mercadorias, ao apagar a individualidade do sujeito, subsume suas possibilidades criativas e criadoras de produzir a história por intermédio de sua atividade consciente e, portanto, da potencialidade de se apropriar de sua condição de gênero humano autodeterminado aos interesses e necessidades expansivas e de acumulação do capital. No interior dessas relações, o indivíduo só tem significância na medida em que produz valor, ou seja, quando se conforma em fator de produção objetivado como trabalho igual e geral produtor de valor, enquanto mercadoria força de trabalho. Essas relações constituem-se como estruturas e processos históricos sobre os quais eleva-se a teoria valor-trabalho, sem a qual não se compreende “não só como se produz dentro da relação capitalista o conjunto das relações sociais [dentre elas a educação e a formação humana], mas como se produz historicamente a própria relação capitalista.” (FRIGOTTO, 1989, p. 20-21).

O esgotamento das propriedades do trabalho como atividade ontológica é condição fundamental à produção do valor no interior das relações sociais capitalistas, significando, no limite, a subordinação do trabalhador aos desígnios alheios às suas reais necessidades. Do trabalho e do seu produto somem todas as qualidades; a utilidade (valor de uso) das coisas produzidas é subordinada pela mediação da troca em que o produto do trabalho se insere, relação essa que se efetiva como uma “forma fantasmagórica de relação entre coisas” (MARX, 2003b, p. 94). Esse processo, que Marx (*ibid.*) categoriza como *fetichismo da mercadoria*, encobre as características sociais do trabalho humano, coisificando-o e atribuindo aos produtos do trabalho propriedades sociais.

A atividade humana torna-se categoria abstrata produtora de valor na medida em que cada força de trabalho individual entra em ação, se equiparando às demais e adquirindo caráter quantitativo mensurado como *tempo de trabalho socialmente necessário* à produção da mercadoria (MARX, 2003b, p. 57ss). Essa é uma condição histórica que emerge na sociedade burguesa com o avanço da capacidade social produtiva e, conseqüentemente, da divisão social do trabalho. No interior dessas relações, o trabalhador é apenas apêndice da

máquina e componente da engrenagem produtiva e a sua atividade vital é convertida em atividade simples, não importando muito se educado ou não.

O valor da mercadoria, porém, representa trabalho humano simplesmente, dispêndio de trabalho humano em geral.[...] Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O *trabalho simples médio* muda de caráter com os países em estágio de civilização, mas é dado em uma determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples. (MARX, 2003b, p. 66, grifos do autor).

Ao revelar as mediações por meio das quais o trabalho produz *valor*, Marx (2003a; 2003b; 1978) expõe os mecanismos de exploração da força humana de trabalho pelos quais o capital lança mão no sentido de otimizar a sua razão de ser – acumulação e auto-expansão. É a extração do sobretrabalho, de trabalho excedente, que gera a riqueza do capitalista e a servidão e pobreza do trabalhador. O trabalhador, ao produzir, não o faz somente para realizar suas necessidades de subsistência. Na verdade, ele conforma sua atividade como uma mercadoria que, ao ser consumida pelo capitalista que compra o direito de usar e abusar de sua força de trabalho, é expropriada ao máximo.

É somente na particularidade histórica do modo de produção capitalista que as forças produtivas e as relações sociais de produção exigem um trabalhador livre para poder vender sua força de trabalho (única mercadoria que lhe sobrou). A forma histórica do capitalismo permitiu uma condição fundamental para a produção e reprodução do capital que, como Marx (1989) afirmara, nada mais é do que trabalho acumulado e apropriado privadamente, despojando os trabalhadores da terra, do domínio feudal, para escravizá-lo no trabalho assalariado. Nessa condição, o trabalhador não produz somente sua vida material, mas, sobretudo, a ganância alheia. Ao vender sua força de trabalho, recebe uma quantia de mercadorias (dinheiro, salário) por parte do tempo em que se submete à produção, mas também boa parte da sua atividade é-lhe roubada, é trabalho que excede ao seu salário e, portanto, é trabalho não pago.

O trabalho excedente é denominado de *mais-valia*, cujo caráter essencial é a relação em que o trabalhador vende sua força de trabalho por meio contratual ao capitalista por uma quantidade de horas superior ao tempo necessário para garantir o salário que lhe é pago.

A questão essencial nessa relação é que o capitalista compra no mercado uma mercadoria especial, única, que produz valor, qual seja, a força de trabalho. Essa força de

trabalho, ao ser posta em ação, produz valores na forma de mercadoria em troca de outras mercadorias que lhes proporcionam apenas a sobrevivência e a própria reprodução como trabalhadores.

O fato de o empregador comprar a força de trabalho de um indivíduo por oito, dez ou doze horas garante-lhe o usufruto e o direito de consumi-la ao máximo, independente dos limites humanos¹⁸ dos sujeitos empregados (circunscritos nessas horas compradas) na produção.

Ao comprar a força de trabalho do operário e ao pagá-la pelo seu valor, o capitalista adquire, como qualquer outro comprador, o direito de consumir ou usar a mercadoria comprada. A força de trabalho de um homem é consumida, ou usada, fazendo-o trabalhar, assim como se consome ou se usa uma máquina fazendo-a funcionar. Portanto, o capitalista, ao comprar o valor diário, ou semanal da força de trabalho do operário, adquire o direito de servir-se dela ou de fazê-la funcionar durante todo o dia ou toda semana (MARX, 1978, p. 82)

Ao comprar a força de trabalho de um determinado número de trabalhadores por uma determinada quantidade de horas no dia, o empregador exige-lhe produtividade e eficiência na produção de um maior número de mercadorias numa menor quantidade de tempo e por isso paga-lhe uma quantia mínima necessária para a sua subsistência. Essa quantia mínima é denominada de *salário*. Entretanto, nessa quantidade de horas empregadas em que o trabalhador usa sua força de trabalho para produzir mercadorias existe uma quantidade de trabalho pago e outra de trabalho não remunerado. É exatamente desse trabalho não remunerado que o capitalista extrai mais-valia.

A extração de *mais-valia* se materializa basicamente de duas formas: a sua forma absoluta cujo prolongamento da jornada de trabalho significa uma maior quantidade de trabalho alheio apropriada; e a sua forma relativa, cujo desenvolvimento das forças produtivas, avanço tecno-científico, o incremento da maquinaria e o aperfeiçoamento da divisão técnica do trabalho intensificam os processos de produção para, num curto espaço de tempo, produzir cada vez mais, sob os mesmos salários ou até menores.

Portanto, as relações sociais de produção erigidas pela sociedade produtora de mercadorias constituem o trabalho como uma mercadoria materializada sob um duplo aspecto: uma mercadoria especial com um alto valor de uso, pois é capaz de produzir riqueza;

¹⁸ - Marx (2003b) observa que no processo de produção capitalista o lucro desenfreado não considera os indivíduos como seres humanos, mas sim como coisas, não importando as condições desumanas a que os sujeitos são submetidos. Não importa a saúde dos trabalhadores. Os capitalistas são, na verdade, grandes *vampiros* que sugam a humanidade dos sujeitos inscrita nas suas capacidades de produzir a realidade por meio do trabalho (ver capítulo da Jornada de Trabalho em O Capital livro I vol. I).

mas também uma mercadoria de miserabilíssimo valor de troca para os seus proprietários (os trabalhadores), visto que a riqueza é produzida pela exploração do trabalho assalariado.

Ao ser objetivado como mercadoria força humana de trabalho, ou seja, ao se tornar trabalho assalariado no processo de produção capitalista, o indivíduo se desumaniza; o trabalho passa a significar “perda de si mesmo”. É perda de si mesmo – *alienação*, *estranhamento* – não como algo abstrato descolado da totalidade social, mas sim como propriedade de outrem, porque é auto-alienação produzida, produto e produtor da propriedade privada.

No mundo real prático, a auto-alienação só pode revelar-se através da relação prática, real, a outros homens. O meio pelo qual a alienação ocorre, também é *prático*. Por conseguinte, o homem, através do trabalho alienado, não só produz a sua relação ao objecto e ao acto de produção como a homens estranhos e hostis, mas produz ainda a relação dos outros homens à sua produção e ao seu produto e a relação entre ele mesmo e os outros homens. Assim como ele cria a sua produção como desrealização, como a sua punição, e o seu produto como perda, como produto que não lhe pertence, da mesma maneira cria o domínio daquele que não produz sobre a produção e o respectivo produto. Assim como aliena a própria actividade, da mesma maneira outorga a um estranho a actividade que não lhe pertence. (MARX, 1989, p. 168, grifo do autor).

O trabalho como categoria abstrata, produtora de valor, é materializada no interior das relações de compra e venda entre trabalhadores e proprietários dos meios de produção legitimada pela liberdade e igualdade formais – estas são as regras jurídicas do jogo capitalista. Marx (1980, 1989, 2003b) apreende as determinações do capital sobre a atividade vital humana e a expõe como processo de degradação, artificialização, unilaterização da espécie humana.

O trabalho, ao se tornar assalariado, perde seu valor ontológico e torna-se parte dos meios de produção, ou seja, propriedade privada do capitalista. Assim, a atividade vital do ser que o torna ser genérico pertencente, constituinte e constituído da/na/pela humanidade, torna-se meio de subsistência, é estranhada àqueles que o produzem, é sacrifício.

[...] o operário, que, durante doze horas tece, fia, perfura, torneia, constrói, cava, talha a pedra e transporta, etc., considerará essas doze horas de tecelagem, de fiação, de trabalho de torno, de pedreiro, cavador ou entalhador, como uma manifestação de sua vida, como sua vida? Muito pelo contrário. Para ele quando terminam essas atividades é que começa a sua vida, à mesa do boteco, na cama (MARX, 1980, p. 18).

O trabalho, como intercâmbio do homem com a natureza e com os outros homens que media a constituição humana como ser genérico, é subsumido aos caprichos do

capital pelo sistema do salariado. O salário, caracterizado pela quantidade mínima que garante a subsistência do trabalhador e de sua família, é também o valor mínimo necessário à reprodução da força de trabalho, garantindo a dependência do trabalhador ao capital (MARX, 1989).

O trabalho assalariado revela o caráter social da alienação do trabalho, explicitando que o trabalhador não se identifica com seu produto e com o processo de produção, estranhando a si mesmo e aos outros homens porque nas relações de produção capitalistas sua atividade vital se materializa como uma mercadoria que não lhe pertence. Sua vida é propriedade de outro, representante da classe que detém em seu poder os meios de produção e de existência, a burguesia ou o capitalista.

Em síntese, a forma como o sistema do capital subsume a produção da vida material limita a atividade humana e humanizadora à condição de técnicas simples, de ação unilateral que se efetiva por objetivos alheios, de rotinas massificantes, ou – como ironizam Marx e Engels (1999) –, para ser compreensível aos filósofos, alienação. A questão central nessa discussão é que, ao subordinar a produção da vida material aos objetivos e necessidades do sistema societal capitalista, a produção e reprodução da realidade – a totalidade social – passam a ser orientadas pela objetivação estranhada em que o trabalho se materializa, ou seja, não é somente o processo produtivo que se subordina a essas relações, mas toda a vida social.

Assim, a questão da subordinação do homem aos desígnios do capital não se circunscreve somente à esfera produtiva, mas atinge os mais distintos campos da atividade humana. Para Mészáros (2002), o sistema do capital está situado para além do capitalismo – considerado apenas uma das formas de realização do sistema do capital, assim como as experiências pós-capitalistas do chamado “socialismo real” – como uma estrutura incontrolável e totalizante de controle do metabolismo social¹⁹:

[...] o capital não é simplesmente uma “entidade material” [...] também não é [...] um “mecanismo” racionalmente controlável [...], mas é, em última análise, *uma forma incontrolável de controle sóciometabólico*. A razão principal por que esse sistema forçosamente escapa a um significativo controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura “*totalizadora*” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se

¹⁹ - Metabolismo social é compreendido como as relações sociais de intercâmbio entre homem e natureza, e entre homem e o gênero humano no sentido de produzir a vida material e, portanto, a própria história. Esse metabolismo social se configura pela mediação de duas ordens: a mediação de primeira ordem, diz respeito ao trabalho em seu caráter ontológico de produção e reprodução da vida material; as mediações de segunda ordem são caracterizadas pela subordinação das mediações de primeira ordem a divisão social hierárquica do trabalho e, conseqüentemente, ao controle do sistema do capital. (MÉSZÁROS, 2002; ANTUNES, 2002).

pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2002, p. 96, grifos do autor).

Antunes (2002), ao discutir a questão do trabalho na sociedade contemporânea, tendo como suporte teórico a produção intelectual de Mészáros, afirma que o capital funda uma relação estrutural de domínio e subordinação das chamadas mediações de primeira ordem – o trabalho em sua forma ontológica de produção da história – às mediações de segunda ordem que se objetiva na orientação do capital para a expansão e acumulação.

A subordinação do trabalho ao capital é mediada pelo que Mészáros (2002, p.98-99) categoriza de *estrutura hierárquica de comando do capital*, cuja materialização dar-se-á pela inserção do indivíduo num determinado grupo social classificado pela sua posição num “complicado sistema de *divisão social hierárquica do trabalho* [que se configura como] força cimentadora pouco segura – já que representa, no fundo, uma tendência centrífuga destruidora – de todo complexo.”. Daí as contradições e fraturas (ir)reformáveis do capital e, conseqüentemente, a luta encarniçada travada pelas classes sociais visando a hegemonia ou a contra-hegemonia.

No limite, pode-se afirmar que o conjunto das relações sociais (dentre as quais situamos a educação e os vários modos de qualificação e formação humanas) está subordinado a essa estrutura totalizante de controle do capital, mesmo dadas as particularidades de cada fenômeno.

Dessa forma, a educação, compreendida como um conjunto de relações sociais, está determinada pelas condições históricas de materialização do trabalho, visto que ela mesma se configura como produção histórica mediada pela atividade vital humana. E, enquanto trabalho, a educação está situada nos processos alienados e alienantes que a atividade dos homens assume sob as determinações do modo de produção do capital, mas também nas possibilidades de libertação do trabalho.

Na atual conjuntura de crise estrutural do capital, afirmar a educação como trabalho significa, sobretudo, negar as representações unilaterais, parciais e limitadas do debate contemporâneo da teoria social que advoga o pretenso “fim do trabalho”, jogando na mesma “vala” a possibilidade histórica como produto da ação humana, as classes sociais e a

luta de classes e a possibilidade da alternativa socialista como horizonte de emancipação da sociabilidade humana²⁰.

A crítica acadêmica e política sobre as inventivas ideológicas contemporâneas sobre o trabalho – produzidas como substrato político-cultural do processo de reestruturação produtiva e das metamorfoses sofridas pelo mundo do trabalho como apanágio da crise estrutural que atinge o sistema do capital (sem precedentes na sua história) – aponta o caráter ideo-político dessas teses, visto que: primeiro, compreende o trabalho apenas em sua forma abstrata, como emprego da força de trabalho humana necessária à produção da mercadoria, não apreendendo o seu caráter ontológico de produção da vida material e, portanto, condição de produção e reprodução do próprio gênero humano, fato esse que não pode ser extinto; em segundo lugar, o metabolismo social do capital não pode prescindir da exploração da força de trabalho, sem o qual sua unidade contraditória do duplo caráter do trabalho (produção de valor de uso e de valor) e de extração de mais-valia não se efetiva. Muda-se o conteúdo, as formas, a organização e a estrutura de emprego do trabalho, mas não o suprime. (ANTUNES, 2003).

As teses de sociedade *pós-industrial*, *pós-capitalista*, *sociedade global sem classes* e do “*fim das ideologias*” constituem-se como representações – ideologia no sentido marxiano de apreensão da realidade invertida – do estágio atual da crise estrutural do sistema do capital e apontam para a reedição “pós-moderna” da visão global do “fim da história” materializada pela concepção do *Espírito Absoluto* de Hegel, que reputa as instituições burguesas como instrumentos perfeitos e racionais da ordem social, advogando a disposição do *capital permanente universal* (MÉSZÁROS, 2002). Sob esta ordenação social “incontestável” – apologia apresentada, sobretudo, pelo efeito do colapso da experiência soviética no Leste Europeu – “não há alternativa” que não seja adaptar-se à sociedade “livremente” dirigida pelas “mãos invisíveis” do mercado.

A educação, nesse contexto, precisa responder as demandas da “sociedade do conhecimento” e de um novo mercado de trabalho flexibilizado e determinado pela economia global e de um mundo produtivo marcado pelos avanços técnico-científicos. É necessário então formar trabalhadores polivalentes, flexíveis, empreendedores, cooperativos, enfim, uma educação geral e abstrata que forme cada indivíduo nas competências de “aprender a aprender” e de ser “déspotas de si mesmos”. (DUARTE, 2001, FRIGOTTO, 1995; 1998;

²⁰ - A negação da razão histórica e das metanarrativas, em especial do projeto, das idéias e teorias socialistas, vem sendo alvo de ofensivas teórico-ideológicas nos diversos campos da chamada teoria social (sociologia, filosofia, história, pedagogia). Como analisa Frigotto (1999), essas teorias são conflitantes e se conformam como lógica cultural do capitalismo tardio (neoliberalismo e globalização econômica) que se materializam na chamada pós-modernidade, na sociedade do conhecimento e na decretação dos diversos “fins” (do trabalho, da história, da ideologia, da razão).

2001; GENTILI, 1998; OLIVEIRA, 2001). Mas, para isso, afirmam os neoliberais e neoconservadores, é preciso romper com a lógica caduca, totalitária e centralizadora da educação pública, gratuita e estatal. O espaço privilegiado para que os processos de formação se adaptem ao mercado global é o próprio mercado.

Enfim, os condicionantes do modelo societal do capital sobre a educação das classes populares se fundam no conflito histórico entre trabalho e capital e mantém estruturas unilaterais de formação e instrução dos trabalhadores desde a mais tenra infância, ao longo da história. A categoria trabalho, considerado o seu duplo caráter, é fundamental para compreender essas relações, visto que é, fundamentalmente, sobre a questão da instrução para o trabalho e da formação de indivíduos heterônomos, resignados e dóceis que a educação tem sido materializada para as maiorias, ou seja, a educação para os trabalhadores e trabalhadoras vem sendo historicamente constituída pela articulação entre instrumentação, ideologia e caridade.

Mas ainda é possível e necessário refletir sobre os limites que a sociabilidade capitalista impõe sobre a atividade humana e, portanto, sobre a educação, sem perder do horizonte o caráter fundante da vida humana que o trabalho tem e das possibilidades de construção de uma *vida cheia de sentido* no e pelo trabalho (ANTUNES, 2002).

Os processos de socialização e de aculturação dos indivíduos são forjados no seio dessas relações sociais reproduzindo-as, mas também provocando mudanças, ainda que tímidas e limitadas, visto que qualquer mudança em políticas educativas ou em modelos e métodos pedagógicos significam, no plano das determinações sociais, apenas uma reforma educacional não atingindo o núcleo da incorrigível lógica do capital. Nesse sentido, Meszáros (2005) observa que uma educação que supere os condicionantes do capital sobre os indivíduos, necessariamente, só pode ser colocada como uma alternativa ao sistema societal vigente, uma *educação para além do capital*, e afirma que

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. [...] é por isso que hoje o sentido da mudança educacional não pode ser senão o rasgar camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Os meios de socialização do sujeito nos *habitus*²¹ da sociedade são processos que se efetivam desde as relações sociais mais imediatas até as formas sistematizadas de educação por meio das instituições que expressam a chamada superestrutura²² da sociedade. Tais instituições, pela natureza de vinculação/determinação que tem com as formas de produção e reprodução da realidade, exprimem o conteúdo e os condicionantes classistas que a sociedade capitalista possui.

Desse modo, resulta necessário analisar e compreender o papel da educação infantil no interior das relações sociais de produção capitalistas, especialmente na atual conjuntura de crise estrutural do capital e dos seus conseqüentes mecanismos de recomposição de hegemonia iniciados no final do século passado com os processos de reestruturação econômica, política, cultural e educacional.

É preciso considerar que as distintas instituições sociais (igreja, partido, escolas, creches, sindicatos etc.) que conformam a superestrutura da sociedade se configuram como importantes espaços educativos em que o indivíduo (crianças, jovens, homens e mulheres) apreende uma série de habilidades, comportamentos e valores necessários à reprodução da sociedade. Entretanto, o presente trabalho busca destacar os sentidos e significados das instituições educativas²³ e o seu papel na formação das novas gerações e na educação do educador sob as determinações do contexto econômico, social, político e cultural em que estas se inserem.

É necessário, ainda, sublinhar que as instituições educacionais são produzidas histórica e cotidianamente por seus agentes numa complexa trama de relações que envolvem a administração do sistema escolar e as políticas educacionais, os profissionais de diversos campos de atuação (professores, pessoal administrativo, pessoal de higiene e alimentação, vigias), crianças, pais e comunidade. Destaco, entre estes, o trabalho dos professores e professoras, entendendo o desempenho dessa atividade como trabalho, não só por ser a forma em que esses sujeitos produzem seus meios de subsistência, desempenhando uma atividade

²¹ - Com base nos pressupostos observados por Saviani (2000), *habitus* pode ser aqui definido como a *segunda natureza humana*, isto é, o conjunto de idéias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades produzidas por meio do intercâmbio consciente que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens, ou seja, o trabalho.

²² - Tomo por superestrutura o conceito de Gramsci (1982, p. 11), cujo vínculo orgânico com a estrutura por meio dos aparelhos de Estado (sociedade política) e da sociedade civil (conjunto de organismos privados) “correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando que se expressa no Estado ou no governo ‘jurídico’.”

²³ - Compreendo por instituições educativas determinados espaços organizados – geralmente administrados pelo Estado ou pela iniciativa privada de caráter filantrópico ou mercantil – e caracterizados pelo papel de reunir coletivos de uma determinada faixa etária e/ou com um interesse específico para prestar um determinado tipo de educação. Nesse sentido, as instituições escolares podem abarcar tanto o ensino fundamental como também – como é o caso dessa investigação – as instituições de educação infantil.

assalariada, mas também por ser o meio pelo qual produzem determinadas relações sociais que se configuram como processos educativos, atribuindo identidade à instituição e a si próprios.

1.2 A educação infantil na sociedade de classes

A educação infantil, como processo de socialização do indivíduo acerca das circunstâncias históricas, culturais, políticas, éticas e estéticas de seu tempo, tem sido caracterizada por suas formas institucionalizadas na moderna sociedade capitalista; enfaticamente, os modos escolarizados e institucionais de educação. A particularização dos processos de formação e qualificação humana restrita às instituições educativas descaracteriza e, de certa forma, vela as formas globais de formação dos indivíduos, pois as instituições de educação “estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Elas não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 43, grifos do autor).

Os modelos institucionalizados de educação infantil têm raízes profundas no interior das relações sociais de produção da vida material que se constituem como metabolismo necessário entre homem e natureza que corresponde à instituição do processo de *hominização* e, portanto, das próprias formas de constituir a espécie humana e, conseqüentemente, a sociedade.

De acordo com Marx (2003a, p. 05), o conjunto das relações de produção por meio das quais os homens produzem a realidade sócio-histórica é a base econômica sobre a qual se edifica a superestrutura jurídica, política e cultural, correspondendo a determinadas formas de consciência social, de forma que o “modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral”.

Partindo de uma concepção que entenda o trabalho de maneira ampliada, ou seja, como ontologia do ser social, como atividade consciente de transformação da natureza e, portanto, da (trans)formação de si mesmo enquanto gênero humano, compreende-se que os processos educativos não se esgotam nas suas formas institucionalizadas de ensino e instrução – que, por sinal, fetichizam a educação descaracterizando o processo global de formação humana. Ao contrário, a formação humana compreende as maneiras, formas e meios em que

as relações sociais de produção da vida material engendram a “fabricação” de um tipo de homem²⁴.

A produção da vida material é o fundamento primeiro da constituição do gênero humano como ser social (MARX e ENGELS, 1999) produzido no interior de uma totalidade de relações econômicas e sociais que se conformam como a base sobre a qual erguem-se as estruturas e condições da vida social em seu conjunto. É o desenvolvimento histórico das forças produtivas e das relações sociais de produção²⁵, desencadeado pelo trabalho, que constituirá a chamada *sociedade civil*, formando a base do Estado e de toda a superestrutura ideológica, jurídica e política e, portanto, a educação institucionalizada ou não.

A educação infantil demanda uma forma específica de trabalho (trabalho educativo) que, embora não concorra diretamente para a produção de mais-valia, contribui com o processo de reprodução das relações sociais de reprodução do sóciometabolismo do capital por meio da colaboração na reprodução da mercadoria força de trabalho, pela liberação da mão-de-obra feminina para o trabalho produtivo e pela inculcação ideológica dos valores, princípios e relações das classes dominantes na família e na criança da classe trabalhadora. Nesse sentido, a educação infantil envolve “uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite a geração seguinte” (MARX e ENGELS, 1999, p. 56).

Para Duarte (2001), o trabalho educativo é a atividade mediadora entre o indivíduo e a prática social global que se institui num processo dialético entre apropriação e objetivação. Esse conceito de trabalho educativo tem como fundamento o trabalho como protoforma do gênero humano que, sob a particularidade histórica da sociabilidade capitalista, se aliena. E o trabalho, ao se tornar alienado no interior das relações de produção capitalistas, torna-se reprodução do indivíduo atomizado, fragmentado e mutilado, em suas muitas relações sociais. Desse modo, o trabalho educativo se configura como um processo de *internalização* de um conjunto de relações sociais que, no caso concreto do capitalismo, significa a interiorização da divisão hierárquica do trabalho e do lugar subordinado em que a classe trabalhadora se insere na estrutura social (MÉSZÁROS, 2005).

²⁴ - Um exemplo bastante claro de como as estruturas e relações socioeconômicas engendram a formação de um tipo de homem e de relações sociais está presente na síntese que Gramsci (1974, p. 135ss) faz, em *Americanismo e Fordismo*, sobre as formas de como o modelo *fordista* e *taylorista* de acumulação forja um tipo de homem, família, Estado, cultura e educação.

²⁵ - *Forças produtivas* refere-se aos instrumentos e habilidades que possibilitam o controle das condições naturais, e seu desenvolvimento é cumulativo; e as *relações sociais de produção* implicam em diferentes formas de organização da produção e distribuição, de posse e propriedade dos meios de produção, bem como em suas garantias legais, constituindo-se, dessa forma, no substrato para a estruturação das classes sociais.

Nesse sentido, na particularidade histórica do sistema do capital, a educação infantil assume as formas contraditórias do trabalho alienado; ela é, à sua maneira, tanto reprodução do estado de coisas como também reprodução, em cada indivíduo, da produção humana (ciência, arte, linguagem, tecnologia, cultura, filosofia, moral, política) historicamente construída.

Duarte (2001, p. 49-50) faz referência ao duplo caráter da reprodução (das relações sociais e da humanização) presente no trabalho educativo ao afirmar que seu produto

[...] está relacionado à reprodução da humanidade. Ela é produzida primeiramente no processo histórico-social, pelo conjunto dos homens. Mas ela precisa ser reproduzida constantemente em cada indivíduo singular. Sem isso não há continuidade do próprio processo histórico [...] O produto do trabalho educativo refere-se, portanto, duplamente à reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade. O conjunto da atividade social não pode se reproduzir se não é reproduzida nos indivíduos a humanidade produzida historicamente. Essa necessidade fundamental para qualquer tipo de sociedade humana, desde as mais primitivas, passou por um longo processo de desenvolvimento histórico até chegar, aos nossos dias, a um estágio de complexidade no qual não é possível a plena reprodução em cada indivíduo singular da humanidade produzida historicamente, sem a realização de um tipo de atividade voltada direta e intencionalmente para esse fim.

Desse modo, a educação infantil serve para assegurar tanto a reprodução das condições materiais da vida e de todo o seu pensamento subjacente – que, no caso do sistema do capital, significa a reprodução da alienação, da ideologia, da propriedade privada e da divisão hierárquica do trabalho –, quanto a possibilidade de apropriação da objetivação do gênero humano em sua totalidade (dos saberes produzidos histórica e socialmente pela humanidade). Segundo Duarte (*ibid.*, p. 22), a relação entre objetivação e apropriação “expressa a dinâmica essencial da autoprodução do homem pela sua atividade.” Entendendo o trabalho como atividade consciente pela qual o homem se autoproduz ao modificar intencionalmente a natureza inorgânica (objetivação) no sentido de atender suas necessidades históricas (apropriação) que, por sua vez, cria novas ordens, mais complexas, de necessidades e assim se conforma como ser genérico, Duarte (*ibid.*, p. 23) expõe a questão da seguinte forma:

[...] o homem ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação. Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, *precisa se apropriar das objetivações* (neste caso entendidas como produtos da atividade objetivadora humana, resultado do processo histórico de objetivação). (grifos meus).

Portanto, no campo educativo a relação entre apropriação e objetivação significa a condução intencional dos indivíduos no processo de apropriação das objetivações produzidas historicamente pelo gênero humano (cultura, filosofia, arte, ciência, política, moral etc.). Sob esta perspectiva, a educação infantil se torna reivindicação histórica das classes trabalhadoras à medida que a apropriação do conhecimento historicamente produzido e acumulado por parte das crianças pequenas é vinculada às bandeiras de luta em sindicatos, associações, movimentos populares e partidos de esquerda.

O movimento contraditório da realidade, representado no interior dos conflitos entre as classes sociais, materializa a educação infantil como campo de disputa hegemônica, do qual surgem os projetos educativos construídos historicamente no interior do projeto histórico da classe trabalhadora. A luta dos trabalhadores pela superação da sociedade produtora de mercadorias tem sido palco para que atores coletivos construam um determinado ponto de vista de classe, uma concepção de mundo conforme Löwy (2000), diante das mais variadas matérias humanas, entre as quais destaca-se a questão da educação e da formação do homem socialista. Nesse sentido, a classe trabalhadora opera a produção de um projeto pedagógico pautado por seu projeto histórico.

No âmbito da educação escolar, esse projeto é expresso pela perspectiva da formação *onilateral*²⁶ da escola tecnológica, apontada por Marx (1983), que une educação mental, a ginástica e a instrução politécnica, educação essa sintetizada na escola única apresentada por Gramsci (1982) em contraposição à escola dual e à formação unilateral burguesa.

Na educação infantil, também são construídos projetos que envolvem organicamente as necessidades de cuidado e a formação ampliada para todas as crianças e que buscam romper com o sistema dual em que às crianças pobres cabe somente um processo educativo restrito e subjugador e o cuidado/guarda enquanto sua família trabalha, enquanto que para os filhos das classes dominantes há um processo educativo institucionalizado de qualidade e pedagogicamente organizado. Como observam Campos (1989) e Faria (2002), num primeiro momento os movimentos sindicais, feministas e de luta por creches reivindicavam, desde os anos 1970, o acesso à educação infantil (creches e pré-escolas), mas ainda sem muita clareza do direito das crianças serem educadas em ambientes distintos da

²⁶ - A formação *onilateral* significa o pleno desenvolvimento do homem sobre as forças da natureza e a exteriorização de suas faculdades criativas. Como assevera Manacorda (1991, p. 81), “a onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

família. A organização desses movimentos, o engendramento de concepções que entendam as crianças como sujeito de direitos e a contribuição de estudos e pesquisas sobre a educação da infância desenvolvem novas formas de compreender essas instituições articulando as necessidades imediatas de cuidados básicos às necessidades históricas de atualização do gênero humano por meio de intervenções pedagógicas.

No Brasil, as concepções que buscam instituir uma educação infantil entendida também como espaço de transmissão-assimilação dos saberes histórico e socialmente produzido só vão ser mais bem elaboradas nos anos 1980 (FARIA, 2002; ALVES, 2002; FARIA; PALHARES, 2000) com a incorporação, na legislação, dos debates promovidos pelas ações e lutas dos movimentos sociais pelos direitos da infância, pelos movimentos da educação, bem como pelos movimentos sindicais, feministas e de luta por creches, cujos desdobramentos são as legislações mais recentes que incorporam a educação infantil ao sistema básico de ensino.

Os projetos de educação infantil e educação escolar construídos no interior do conflito entre trabalho e capital, com bases políticas e pedagógicas pautadas pelo projeto histórico que tem buscado superar a ordem social capitalista, se fazem presentes no âmbito das lutas e reivindicações das classes oprimidas por políticas sociais que atendam direitos fundamentais das famílias trabalhadoras e de seus filhos. Tais concepções são antagônicas às formas capitalistas de educação infantil e educação escolar e aos processos educativos que as relações sociais capitalistas conformam sobre os indivíduos.

A educação presente no conjunto das relações sociais em que os indivíduos estão inseridos é determinante nos processos de formação da consciência. O véu “nebuloso e místico” imposto ao processo de produção material pela sociedade produtora de mercadorias e o conseqüente estranhamento do trabalhador em relação à sua condição humana resulta na formação alienada e alienante que a produção e reprodução do modo de produção capitalista incide sobre os indivíduos (MARX, 2003b). Os processos educativos institucionais são apenas parte da formação que a sociedade e suas instituições imputam às crianças “[...] de modo que seria ridículo acreditar que, mesmo no melhor dos casos, essas horas conseguissem combater o ensino, infinitamente mais tenaz e organizado, ministrado pela rua, pelo cinema, pelo rádio, pelo teatro, pela imprensa.” (PONCE, 2003, p. 179).

Contraditoriamente, essas relações promovem uma educação de classe para os trabalhadores, na medida em que esses identificam a exploração, o sofrimento, as necessidades e os interesses recíprocos e passam a lutar em torno de um projeto coletivo de sociedade e de humanização. Arroyo (2003), ao relacionar as relações intrínsecas existentes

entre educação, escola, cidadania e democracia, criticando e apontando os limites políticos e ideológicos que as concepções burguesas e liberais dessas questões promovem, afirma que a própria luta pela educação pública, gratuita, estatal e de qualidade tem se constituído como um importante elemento mediador da auto-educação das classes trabalhadoras engajadas num processo histórico de conquista da cidadania e da democracia substantivas.

A vida e sua produção material são o palco concreto de materialização do processo educativo e os movimentos sociais se conformam como instâncias educativas para além da escola. A educação nos diferentes espaços da realidade social “desenclausura” os processos formativos, inserindo-os no interior das relações entre seres humanos concretos que gozam de experiências, condições de vida e trabalho diferentes, sofrem determinações distintas de acordo com o seu pertencimento de classe e de sua inserção na divisão social do trabalho (MASCARENHAS, 2004).

Desse modo, os processos educativos concretos, isto é, os modos de formação/qualificação humana, inseridos na totalidade social, só podem ser compreendidos desde que apreendido o seu caráter de “campo social de disputa hegemônica”. Frigotto (1995, p. 25) esclarece isso ao afirmar que:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Os diferentes modos de produção que caracterizaram a história humana têm produzido modelos distintos de educação e formação, muito embora existam pontos centrais que reúnem os diferentes modos de formação humana sob uma característica semelhante, qual seja, a divisão social do trabalho e o conflito das classes sociais²⁷ antagônicas em torno de um projeto de formação e, portanto, o condicionamento da educação a mais uma forma de distinção e domínio das classes dominantes sobre a sociedade.

Os apontamentos históricos dessas relações aqui apresentadas propõem indagar a lógica dual das instituições educacionais presente a partir do capitalismo histórico; lógica essa

²⁷ - Muito embora seja patente a esse trabalho, a concepção marxiana de classes sociais e de luta de classes compreendida como motor da história (MARX e ENGELS, 2001), é importante ressaltar que não se pode atribuir à formação social das formas históricas anteriores as características modernas de divisão da sociedade em classes antagônicas sintetizadas em burguesia e proletariado. Ainda nesse sentido, é de fundamental importância destacar que as classes sociais e a luta de classes vêm sofrendo metamorfoses significativas, que tem alterado a natureza conflitiva das relações opostas entre as classes sociais e também nas formas de ser e agir de cada classe.

materializada no conteúdo instrumental e moralizante que caracteriza essas instituições, quando voltadas para a formação dos filhos das classes trabalhadoras.

Para entender a educação infantil como parte da produção e reprodução da vida material e, portanto, das relações sociais que os homens estabelecem entre si no sentido de, também, reproduzir o estado de coisas que conformam tais relações, é preciso situá-la historicamente em conexão com os avanços das forças produtivas e das relações sociais de produção.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, especialmente entre os séculos XVIII e XIX, alteram-se profunda e contraditoriamente as concepções que fundamentam a vida social, dentre as quais estão: a) o sentimento de infância como uma etapa particular da vida distinta do adulto e como ser não produtivo, apesar de que a infância dos filhos dos trabalhadores seja marcada pela exploração e pobreza; b) a família como unidade econômica fundamental e espaço privado de reprodução da força de trabalho; c) a privação do espaço público para a mulher que passa a ser socializada sob os signos do “mito da maternidade” e de “guardiã do lar”, muito embora as mulheres das classes trabalhadoras sejam cada vez mais impelidas a colaborar com o orçamento exíguo da família vendendo sua força de trabalho; e, d) a educação institucionalizada laica, pública, estatal e “para todos”, mesmo que tenha uma diretriz extremamente reducionista, unilateral e instrumental para os trabalhadores.

As concepções de infância, família, mulher e de educação que surgem como substrato das relações sociais de produção do sistema do capital são formas abstratas de idealização da sociedade assinaladas por fortes traços do ideário burguês marcado pelo individualismo liberal e pelo pragmatismo da economia política.

O ideal de uma infância pura, graciosa, singela e “naturalmente” boa, cuja moral e ingenuidade deve ser preservada da corrupção presente na sociedade e nos adultos se constitui como referência das teorias pedagógicas modernas – concepção essa ilustrada no romance de Rousseau *Emílio ou da Educação* – e dos objetivos a serem perseguidos pela educação infantil (GHIRALDELLI Jr., 2002). Entretanto, tal concepção é um engodo diante das condições materiais de vida da maioria das crianças desse período, cujo alto número de mortalidade, a excessiva jornada de trabalho nas indústrias e a precariedade das escolas (quando havia a condição de frequentá-las)²⁸, em nada se parecia com os campos líricos e com as experiências lúdicas de Emílio.

²⁸ - Marx (2003b), através dos relatórios elaborados pelos inspetores de fábrica das comissões de inquérito sobre as condições econômicas inglesa, mostra como a moderna indústria e a maquinaria degradam a vida da classe

A questão da socialização feminina, representada pelos papéis sociais de mãe, dona de casa e esposa dedicada, também é forjada nessas circunstâncias históricas. Arce (2002a), apresentando uma análise histórica da pedagogia presente no pensamento de Froebel e Pestalozzi entre o final do século XVIII e meados do século XIX, período esse cuja denominação de “Era das Revoluções” a autora toma emprestado de Hobsbawm, observa que, desde a idade média, as mulheres são reclusas ao espaço privado do lar, sendo responsabilizada pela “humanização” do espaço doméstico com seus “dons”, sua meiguice e ternura “naturais”. Para isso, a burguesia articula as necessidades de reprodução do sistema societal ao ideário cristão e a família é instituída como lócus diferenciado do mundo público; esse último caracterizado pela rapina, pelos maus costumes e pela corrupção do mundo dos negócios. Para velar pela família foi necessário que a mulher se imiscuísse do mundo público e fizesse de sua “missão de vida” a manutenção moral do lar, de acordo com os preceitos da igreja e da autoridade do marido e a educação dos filhos baseadas nesses princípios.

As concepções de família e do papel social da mulher são também parte do escopo ideológico burguês que não expressam as reais condições degradadas da família proletária. Seguindo as idéias contidas no trabalho de Arce (2002a), a mulher proletária não podia, pelas próprias condições de vida, se dedicar ao lar e à família do mesmo modo que a família não poderia se constituir como núcleo da “boa moral” e da “boa religião”, pois tal ideal ia de encontro aos processos de trabalho desumanizante imposto pela produção capitalista.

Articula-se às novas concepções da infância, da família e do papel social feminino construído no período entre os séculos XVIII e XIX, a moderna sistematização da educação institucionalizada. A defesa de uma educação institucionalizada, laica, gratuita e para todos foi uma das questões fundamentais colocadas pela burguesia revolucionária sob a influência de uma multiplicidade de fatores dentre os quais destacam-se: o Iluminismo e a necessidade de romper com uma concepção religiosa de mundo, cuja racionalidade justificava o poder clerical e aristocrático; o desenvolvimento rápido das forças produtivas e das tecnologias empregadas no processo produtivo; e a necessidade de formar o cidadão capaz de decidir os rumos políticos da sociedade. Mas, tão logo a burguesia se instituiu no poder e passa a assumir uma postura de negação da história, de manutenção do *status quo*, a contradição do ideário de uma educação para todos se desfaz, ou melhor, a sua face ideológica se torna explícita.

trabalhadora, reduzindo salários, fazendo com que toda a família se lançasse ao trabalho produtivo. Tal condição afetara, de forma mais perniciosa, as mulheres e as crianças.

A educação é, então, afirmada de forma dual, subordinada à estrutura social dividida hierarquicamente em classes antagônicas. Para os trabalhadores e seus filhos, não haveria necessidade de uma educação substantiva, mas sim uma formação precária, fragmentada e parcial. Nesse contexto, educação e vida sofrem uma cisão. Ao institucionalizar os processos de educação das novas gerações, estas se separam das relações de produção da vida material, tornando-se a forma pela qual as crianças são preparadas para o “ingresso” na vida.

A educação das novas gerações torna-se sinônimo de formação institucionalizada sob controle do Estado (considerando que controle não tem significado, desde então, assegurar a educação como direito), o que não significou a supressão das intervenções filantrópicas e caritativas da Igreja e das classes dominantes. A educação ficou conformada como espaço de reprodução, tanto das elites dirigentes e de sua ideologia, como da força de trabalho e de suas privações. É nesse período que se consolida, em boa medida, o que hoje conhecemos por instituições de educação infantil e também por escolas.

A educação para a classe trabalhadora é organizada sob três perspectivas fundamentais para a produção e reprodução do capital: a) a *instrução técnico-profissional*, com o objetivo de capacitar a mão-de-obra a ser empregada nas modernas fábricas e, portanto, agregar valor à mercadoria força de trabalho; b) *educação de caráter compensatório*, sintoma da má consciência da burguesia, cuja função seria compensar os efeitos perniciosos do despotismo da produção capitalista; e, c) *educação política-ideológica*, que tem como funções a transmissão de modelos sociais, a colaboração para a formação da personalidade do indivíduo e a difusão de idéias políticas. Essas funções não são objetivadas de forma neutra, mas sim articuladas a determinados interesses de grupos e classes sociais.

A criação das instituições de educação infantil²⁹ para atender crianças menores de 07 anos de idade (KUHLMANN JR., 2001a, 2001b, 2002; OLIVEIRA, 1996; FARIA, 2002; SPODEK e SARACHO, 1998) é própria desse período denominado de “Era das Revoluções”. Nessas iniciativas, predominou o caráter caritativo, religioso, filantrópico,

²⁹ - O termo generalizado *instituições de educação infantil* nos auxilia a traduzir as muitas experiências de instituições coletivas de cuidado e educação para as crianças entre 0 e 06 anos de idade, visto que nesse período distintos estabelecimentos foram criados em locais, datas e com objetivos diferentes. Entre os séculos XVIII e XIX, são criados os Jardins de Infância de Froebel na Alemanha, na França as creches e as *Salles de asile*, no Reino Unido as *Infant Schools*, bem como a experiência da escola infantil do industriário, socialista utópico, Robert Owen. (KUHLMANN JR., 2001b).

compensatório e político-ideológico³⁰, cujo principal elemento foi a educação como dádiva, que humilha e produz resignação.

As instituições de educação infantil também têm sido, desde então, objetos das intenções de filantropos, utopistas e dos industriais – geralmente suas esposas –, com objetivos, muitas vezes, semelhantes aos das escolas primárias, tais como a formação em um ofício já desde a pequena infância, a educação religiosa, moralista e ideológica.

A história das instituições de educação infantil inicia-se em meados do século XVIII na Europa, propagando-se por meio da circulação de idéias e pessoas. Essas instituições foram criadas, primordialmente, para atender a infância pobre e as mães trabalhadoras. O projeto pedagógico das instituições de educação infantil – que já existia, ao contrário das interpretações que apontam uma dicotomia entre assistência e educação – foi pautado pela disciplinarização dos indivíduos, formação para a submissão e a ordem e para o trabalho.

Seguindo o movimento imperialista de expansão da economia capitalista, o modelo social da Europa burguesa se espalhou pelo mundo, muito baseado no ideário do progresso, da ciência e dos avanços da civilização ocidental capitalista. Nesse ínterim, as instituições de educação infantil também foram propagadas pelo mundo a partir da década de 1870, sob forte inspiração desse “impulso civilizatório” na perspectiva de controlar a classe trabalhadora e abrandar a luta de classes, em eminente convulsão. Nesse contexto, “o quadro das instituições educacionais se reconfigura durante a segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do Jardim-de-infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades.” (KHULMANN JR., 2001b, 13).

Entretanto, o caráter marcante da expansão dessas instituições educativas é a sua configuração dualista, conformada pelas diferenças qualitativas atribuída às instituições que se destinavam às diferentes classes sociais. No âmbito escolar, é forjada uma educação desinteressada e propedêutica para as classes dominantes e uma escola instrumental e minimizada para as classes subalternas. Na educação infantil, do mesmo modo, um Jardim-de-infância rico em experiência, estímulos e cultura geral, e as instituições de atendimento à infância pobre com um projeto pedagógico assistencialista.

O desenvolvimento da sociedade capitalista configura-se como marco histórico de separação entre vida e educação, entre produção histórica e formação/qualificação humana.

³⁰ - Muito embora a instrução técnico-instrumental e a preparação para o trabalho também estejam presentes nas práticas pedagógicas das instituições de educação infantil durante o início do século XIX. Os trabalhos de Khulmann Jr. (2001b), Faria (2002) e Marcílio (1998) apresentam dados importantes sobre a instrumentalização para o trabalho alienado das crianças pequenas em instituições de atendimento à infância.

Assim as relações sociais engendradas pelas forças do capital provocaram uma série de cisões como, por exemplo, a divisão entre o campo e a cidade, saber e fazer, educação e trabalho, produção e reprodução, concepção e execução sintetizadas na forma mais avançada da divisão social do trabalho, qual seja, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essas divisões refletem-se, de forma cabal, na compreensão da educação como instituição “separada” da vida.

Ao realizar uma síntese histórica da educação, situando-a no interior da luta de classes, Ponce (2003) evidencia dois fatos importantes. O primeiro aponta que as mudanças sociais promovidas pelo desenvolvimento das forças produtivas e das alterações das relações sociais de produção vêm promovendo significativas transformações na estrutura da sociedade, criando uma constante divisão entre uma parte responsável pela produção dos bens necessários à manutenção da vida social e outra classe de indivíduos que dirigem e administram a produção e as relações sociais. O segundo fato, que se constitui como expressão do primeiro, resulta na materialização de uma cisão entre produção da vida material e formação humana, ou o que, em termos mais contemporâneos, podemos situar como divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Por meio dessa dicotomia podemos destacar que coexistem duas formas distintas de educação na sociedade: um modelo de formação e socialização que se caracteriza pela ampliação do acervo cultural e aquisição de hábitos, habilidades e valores necessários à direção da sociedade e domínio das camadas dominadas; e outro paradigma pautado pela restrição do indivíduo ao emprego de suas forças físicas e intelectuais na produção material, a subserviência e a resignação.

As considerações supracitadas buscam esclarecer que a educação infantil, compreendida como processo de socialização das novas gerações nas tradições, na cultura, nos valores e hábitos, enfim, no saber historicamente constituído e socialmente elaborado, não se esgota na sua aparência fenomênica institucionalizada, mas é constituinte e constituída nas próprias formas de produção da realidade histórica e social. É no interior dessas relações que os seres humanos se forjam como tais, porém condicionados pelas circunstâncias históricas, pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas, pelas relações sociais de produção e, concomitantemente, pela luta de classes, como expõe Marx (1997, p. 21) em *O 18 Brumário*.

Desse modo, a educação infantil não pode ser entendida fora da sua íntima relação com a produção da vida social e de suas contradições. Portanto, a educação, institucionalizada ou não, é permeada pelos conflitos entre as classes sociais antagônicas que

expressam, no interior de sua luta, diferentes projetos de formação humana emanados de distintos projetos históricos.

Tais projetos de formação humana se caracterizam por diferentes tons ao longo da história, embora premidos de uma lógica que permanece pouco alterada, a da divisão social e técnica do trabalho. Enquanto a maioria de homens e mulheres deve ser formada, desde a sua infância, para o trabalho assalariado, uma parte restrita teria um acesso amplo à cultura elaborada, às habilidades administrativas e ao governo sobre o povo.

Essas relações, constituintes da estrutura econômica da sociedade, são reproduzidas no interior das demais relações sociais, como já foi ressaltado, e condicionam sobremaneira os processos de formação de homens, mulheres e crianças. Tais processos são, também, expressos de maneira formal pelas perspectivas duais dos sistemas educativos que oferecem uma formação geral, abstrata e propedêutica para os filhos das classes dominantes e um processo (de)formativo, estrito, técnico e limitado às crianças e aos jovens das classes subalternas (FRIGOTTO, 1995, p. 34).

A forma dual imposta aos processos educativos tem como pressuposto, além da divisão da sociedade em classes sociais, a subordinação da educação aos interesses do capital em suas diferentes fases de desenvolvimento e crises.

O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. [...] o caráter explícito desta subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 1995, p. 32-33).

No Brasil, a subsunção da educação aos ditames do capital aprofunda-se na década de 1930 juntamente com o processo de urbanização e industrialização da economia nacional (ROMANELLI, 1999). Nesse trabalho, a autora expõe, com uma série de dados documentais e estatísticos, como ocorreu a criação e expansão do sistema nacional de educação articulado, em uma primeira instância aos interesses do capital nacional e, num segundo momento, com a abertura da economia nacional para a entrada do capital internacional.

É também no período da década de 1930 que a infância se torna um assunto de Estado no Brasil, ante as políticas centralizadoras do Estado Novo. Exemplo disso foi a criação do Departamento Nacional da Criança em 1940, cujas iniciativas se restringiam à assistência e ao atendimento médico-higienista, amparado pelas políticas *eugenistas* do

período (formação de uma raça pura e forte para a nação). Mas, segundo Kramer (2001), ainda que o Estado propagasse a importância da infância, este não se propunha à manutenção do atendimento à infância ao dividir sua responsabilidade com a iniciativa privada e com a própria sociedade civil – muito embora o centralizasse a direção e o controle do atendimento, tal qual acontece ainda hoje.

É também sob a orientação da organização capitalista da sociedade brasileira que a infância vai ser pensada pelas políticas públicas: “Como novo personagem surgia a criança trabalhadora que passava a ser reconhecida como importante.” (*ibid.* p. 60).

Mas é durante a ditadura de 1964 que o Estado impulsiona a massificação do sistema educacional nacional estreitamente vinculado aos interesses do capital forâneo. Nesse momento, a educação passa a ser compreendida pelas políticas oficiais como fator de desenvolvimento econômico impulsionado pelas *teses do capital humano*³¹. A visão produtivista da educação busca alçá-la como elemento central para o desenvolvimento econômico do país.

Essas idéias são assimiladas no Brasil durante o contexto do chamado milagre econômico – largamente difundidas pelas agências internacionais como o Banco Mundial-BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a United States Aid Internacional Development – USAID.

Sob essas determinações, o sistema educacional brasileiro inicia um processo caótico de expansão da rede pública de ensino e de outras iniciativas educacionais para suprir as carências de capital social presentes na força de trabalho nacional – de origem rural e, geralmente, não escolarizados – como, por exemplo, o MOBRAL e as instituições pré-escolares.

As instituições de educação infantil, em especial a pré-escola, passa a cumprir um papel importante no processo de formação da força de trabalho humana sob os auspícios da teoria do capital humano. O ideário de que a formação de uma mão-de-obra qualificada é condição para o desenvolvimento econômico das nações em desenvolvimento tem como uma de suas propostas a ampliação da escolarização dos trabalhadores. Entretanto, os trabalhadores não têm se “adaptado” à escola capitalista, cujo resultado é o fracasso escolar e a evasão de um número elevado de crianças da escola. Dessa feita, as políticas de educação

³¹ - Foi a escola de Theodoro Schultz, economista americano premiado com o Nobel de Economia no ano de 1968, que desenvolve a teoria explicativa das variações de desenvolvimento entre os países, caracterizando os processos de formação e qualificação como fatores decisivos nas assimetrias econômicas entre as nações (FRIGOTTO, 1995; SAVIANI, 2002a).

pré-escolar foram produzidas (e ainda vem sendo) como medidas compensatórias ao fracasso escolar, visando adaptar e preparar o trabalhador para a escola, desde a mais tenra infância.

No entanto, a implementação das políticas educacionais com base nas teses economicistas e produtivistas do capital humano em um país subdesenvolvido e já economicamente dependente seria caracterizada por uma ampla contradição, visto que a ampliação do atendimento educacional, estendendo-o a uma ampla parte das classes populares, teve um caráter de massificação, aumentando o número de escolas e de instituições de educação infantil e de matrículas, porém, sem nenhuma qualidade assegurada, sustentada por um financiamento suficiente, como apontam os estudos de Romanelli (1999), Germano (2005) e Sonia Kramer (2001).

Na educação infantil, o movimento de expansão de instituições de atendimento à infância é congruente ao processo de expansão do sistema educacional, não obstante com especificidades ainda mais precárias. Como observou Kramer (2001), embora tenha havido uma expansão significativa do atendimento à infância em instituições educativas, as políticas para o setor durante as décadas de 1960 e 1970 se caracterizaram pelo que essa autora denomina de *arte do disfarce*, devido à materialização da ampliação da educação infantil organizada em três eixos: o aumento da iniciativa privada no setor; a criação de projetos e instituições de atendimento à infância não-formais (filantrópicas, organizadas pela própria comunidade); e o caráter compensatório de preparação para o ensino fundamental.

Os resultados das políticas educacionais orientadas pela teoria do capital humano e materializadas pela lei nº 5692/71 foram: a adequação dos processos educativos às formas de gestão e organização do trabalho baseadas no padrão fordista/taylorista de acumulação através da ênfase nos aspectos técnicos da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2002a, p. 23); a ênfase em programas assistencialistas e compensatórios de educação como o MOBREAL na educação de jovens e adultos e o Projeto casulo na educação pré-escolar (KRAMER, 2001); e a expansão sucateada das redes de ensino, juntamente com o arrocho salarial dos professores e com a desqualificação do seu trabalho (GERMANO, 2005).

Desse modo,

Em que pese a expansão da matrícula, os problemas crônicos da educação fundamental permaneceram, alguns até se agravaram, ao longo do período em estudo [1964-1985]. A ampliação de oferta de vagas nas escolas públicas, portanto, se revestiu de um caráter meramente quantitativo, através da diminuição da jornada escolar e do aumento de turnos que comprometeram a qualidade do ensino. (GERMANO, 2005, p. 169)

A massificação do sistema educacional durante o período militar teve como principal “bode expiatório” os próprios professores, como observa Novaes (1992), pois a expansão das oportunidades educacionais (aumento de número de instituições escolares e de matrículas) foi financiada, em parte, pelo arrocho salarial de professores e professoras.

Essas contradições vão assumindo novas formas com o avanço das forças produtivas capitalistas e com suas sucessivas crises. O próprio desenvolvimento do capital e do capitalismo tem derrubado a tese de Adam Smith de que as classes populares devem ser educadas a doses homeopáticas, obedecendo as necessidades da divisão social e técnica do trabalho (ARROYO, 2003, p. 54-55; BUFFA, 2003, p. 27-28).

A crise estrutural pela qual passa o sistema do capital, a partir da década de 1970, aponta para novos condicionantes sobre a formação humana e, conseqüentemente, para a educação infantil. As proposições do Estado Mínimo e da mercantilização das políticas sociais (dentre as quais, as políticas educativas se situam) por parte do *governo mundial de fato/novos senhores do mundo* (FRIGOTTO, 1995) – Banco Mundial, FMI, OMC – caracterizam o receituário neoliberal e instauram a reedição das teorias do capital humano, sob uma materialidade histórica mais perversa e ideologicamente velada.

1.3 Condicionantes neoliberais sobre a educação infantil e as perspectivas de resistência

O desenvolvimento das forças produtivas, a maquinaria e os avanços tecnológicos produziram a necessidade de trabalhadores instruídos para operar tais máquinas. E ainda que o avanço da engenharia de produção fordista e da gerência científica do trabalho taylorista, próprios do estágio monopolista do capital, venha degradando, desqualificando e proletarizando os trabalhadores, além de estar alijando sua ciência, tornando a questão da qualificação um engodo ideológico (BRAVERMAN, 1987), fica cada vez mais claro que, sob as determinações do atual processo de reestruturação produtiva e do decorrente padrão de acumulação flexível, há uma crescente exigência de elevação da escolaridade feita aos trabalhadores para que se mantenham, no mínimo, empregados nos parques postos de trabalho regulamentados que ainda existem num contexto de (re)afirmação³² da necessidade do desemprego estrutural (ANTUNES, 2005).

³² - Digo (re)afirmação porque Marx (1980) já havia apresentado a necessidade orgânica de manutenção de um exército de reserva de força de trabalho por parte da produção capitalista, no sentido de manter taxas elevadas de mais-valia às expensas do rebaixamento dos salários e da estimulação da concorrência entre os trabalhadores. Esse caráter estrutural da produção capitalista sofreu mudanças, em larga medida, pelas políticas de emprego pleno do Estado de Bem-estar, especialmente em países centrais do capital, durante o apogeu dos 30 anos

Tais exigências elevaram a demanda por uma educação sistematizada das classes trabalhadoras, desde a mais tenra infância. Essa exigência tem se caracterizado pela desintegração da promessa integradora da escola – que faz parte do ideário liberal desde o século XVIII – como panacéia para as mazelas do capital e como possibilidade de mobilidade social para as classes populares (GENTILI, 1999), coexistindo com uma reedição da *teoria do capital humano*, desta vez com um componente cínico assentado na categoria da *empregabilidade*³³.

Na esteira do contexto de crise estrutural que o sistema do capital vem enfrentando desde meados da década de 1970, cujas características centrais são a estagnação e/ou redução crônica das taxas de acumulação e de lucro e da capacidade de expansão de capitais, as forças hegemônicas vêm estruturando um conjunto de estratégias políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais no sentido de superar o colapso do sistema. As características centrais dessas estratégias estão vinculadas aos processos de metamorfoses envidadas sobre o mundo do trabalho compostas pelas bases tecnológicas, científicas, gerenciais e ideológicas que condicionam a chamada reestruturação produtiva (ANTUNES, 2003; 2002) juntamente com a ideologia e política neoliberais, responsáveis pela destruição de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores (ainda que sob os limites do capital), do pensamento, da ética e da concepção de mundo da alternativa socialista, bem como das forças materiais de organização social e política da classe que vive do trabalho.

Uma das principais formas das políticas neoliberais é o conjunto de determinações impostas, principalmente sobre as nações periféricas e dependentes da economia-mundo capitalista, pelos *novos senhores do mundo* ou o *governo mundial de fato* – os organismos financeiros “multilaterais” e o cartel das economias centrais do capital articuladas pelo G-8 – objetivando desregulamentar mercados, leis trabalhistas, destruir ou cooptar sindicatos e, sobretudo, reformar o Estado, baseados na tese de sua minimalização. Essa minimalização possui um caráter contraditório pois apresenta um *Estado Mínimo*, em termos de políticas sociais, e *máximo* na regulação dos conflitos sociais e produção de condições para reprodução de capital (GENTILI; SILVA, 1996; FRIGOTTO, 2001, 1995).

As políticas e o ideário neoliberais têm apresentado um recorte muito preciso que afeta objetiva e subjetivamente aqueles que vivem do trabalho. O desmonte do parque

gloriosos da Era de Ouro, como aponta Hobsbawm (1995), mas retoma fôlego a partir da crise iniciada nos anos de 1970.

³³ - Para uma análise aprofundada sobre a questão da reedição da *teoria do capital humano*, ver Frigotto (1999, 1995) e Gentili (1999). Gentili (*ibid.*) e Oliveira (2001) realizam uma análise crítica interessante sobre o “novo” conteúdo presente nas teorias que buscam interpretar a inter-relação entre educação e relações sociais de produção capitalistas com base na categoria da *empregabilidade*.

produtivo nacional, os ajustes fiscais do Estado, a destruição das conquistas sociais dos trabalhadores e de seus direitos, a minimização do Estado e maximização dos setores privados em áreas essenciais (previdência, saúde, educação), bem como as crescentes taxas de desemprego estrutural e emprego precarizado são componentes concretos da atual conjuntura que evidenciam o esgotamento da capacidade civilizatória do modo de produção capitalista, como analisam Wallerstein (2001) e Meszáros (2002).

No Brasil, esses elementos começam a ser articulados de modo mais sistemático a partir do final da década de 1980. O processo de redemocratização do país começa a se dissolver diante da realidade pragmática e excludente que caracterizam a rota neoliberal iniciada pelo *bonapartismo tupiniquim*³⁴ de Collor, aprofundada pela retórica e política modernizantes de *FHC* e seguindo a passos firmes pelo atual governo do *Partido dos Trabalhadores* (ANTUNES, 2004).

A *desertificação social* (*op.cit.*), provocada pelo atual estágio destrutivo do capitalismo, tem no seu escopo um profundo processo de reforma do Estado e, portanto, das políticas sociais desenvolvidas por esse. A finalidade de integrar-se à economia mundialmente globalizada de forma *autônoma* e competitiva tem servido de argumento legitimador de tais reformas. Desse modo, as reformas do aparelho do Estado significam a incorporação da lógica de gestão dos setores privados e a privatização dos setores da economia e sociais em que o aparelho estatal intervém.

A reestruturação dos Estados nacionais das diversas nações teve como marco fundamental os acordos decididos durante o *Consenso de Washington*. Tais acordos apresentaram a seguinte programática a ser executada pelos países:

[...] ajuste fiscal; redução do tamanho do Estado; fim das restrições ao capital externo (eliminar todo e qualquer empecilho ao capital especulativo ou vindo do exterior); abertura do sistema financeiro (fim das restrições para que as instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condições com as do país); desregulamentação (redução das regras governamentais para o funcionamento da economia); reestruturação do sistema previdenciário. (COGGIOLA e KATZ, 1996, p. 1996).

Conforme observa Ricardo Antunes (2004, p. 44), a execução do programa de enxugamento e modernização do Estado busca materializar o projeto de integração

³⁴ - O bonapartismo é uma categoria marxista que expressa “uma forma de regime político da sociedade capitalista na qual a parte executiva do Estado, sob o domínio de um indivíduo, alcança poder ditatorial sobre todas as outras partes do Estado e sobre a sociedade”. Tal regime “é produto de uma situação em que a classe dominante da sociedade capitalista já não é capaz de manter seu domínio por meios constitucionais e parlamentares, mas na qual a classe operária também não é capaz de afirmar sua própria hegemonia.” (BOTTOMORE, 2001, p. 35). Antunes (2004) analisa o Governo Collor a partir dos traços inerentes às condições do fenômeno social e político do bonapartismo.

subordinada à ordem, destruindo boa parte do que foi criado durante a era Vargas. A privatização das empresas estatais, a redução do parque produtivo nacional e a flexibilização e desconstrução dos direitos trabalhistas são a tônica do processo de Reforma do Estado.

A consolidação da tese de que o Estado interventor é prejudicial ao livre desenvolvimento das forças econômicas, uma expressão de totalitarismo político e econômico, é parte do receituário neoliberal, afirmado categoricamente pelo paladino do neoliberalismo, Hayek (1990), como mecanismo de servidão e determinação sobre o processo de livre desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, da expansão das taxas de lucro do capital. Desse modo, seria necessário instituir um Estado mínimo que dê suporte, legal e estrutural, ao “livre desenvolvimento das forças sociais”. Sob esses condicionantes, um sistema de serviços sociais podem até ser exercido pelo Estado, “desde que a organização de tais serviços não torne ineficaz a concorrência em vastos setores da economia.”. (HAYEK, 1990, p. 59).

O conjunto de ações que compõem a reforma do Estado se efetiva mediante reformas focalizadas na legislação do país referente à economia e às relações entre trabalho e capital, na previdência e nas políticas sociais (saúde, educação, moradia, reforma agrária). O denominado processo de *modernização* do aparelho estatal tem como principal meta realizar um conjunto de reformas nos diversos campos de intervenção do Estado, de maneira que estes sejam integralmente privatizados – exemplo disso foram os leilões responsáveis pela privatização das telefônicas e de outras empresas estatais durante o governo FHC – ou então que sejam adequados aos princípios do mercado, tendo como lógica central a produtividade, eficiência, eficácia, relação equilibrada entre custo-benefício, pouco investimento e maior retorno.

O processo de mercadorização de setores importantes como a saúde e a educação, por exemplo, não ocorre, no Brasil, pelo repasse imediato à iniciativa privada, mas sim pela desqualificação ideológica e material do serviço público, pelo desmantelamento das escolas, hospitais e universidades, terceirização de serviços, redução do financiamento e transferência de responsabilidade para a “sociedade civil” (descentralização/desconcentração) e aplicação do dinheiro público em setores privados ligados a estas áreas (editoras, fundações, empresas farmacêuticas etc.).

A “entrada” dos países na economia globalizada é condicionada pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial – BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI, que impõem duros mecanismos aos países que solicitam cooperação, gestados, quase sempre, sem buscar compreender a realidade dos países que buscam os

empréstimos, por consultores e financistas do grande cassino do mercado financeiro, capitaneados pelo Tesouro Nacional dos Estados Unidos. (STIGLITZ, 2002).

Dentre as *condicionalidades*³⁵ que os organismos financeiros internacionais estabelecem às nações dependentes estão as reformas educativas. A educação conforma-se aí sob dois princípios: 1) como ponto estratégico na formação de um novo trabalhador e, portanto, de um novo homem; 2) como um dos meios de disseminação de um novo senso comum, que se caracteriza pela inação/resignação, pelo individualismo e pela concorrência exarcebada entre os sujeitos.

O processo de reestruturação do mundo do trabalho (reengenharia, novas tecnologias, novas formas de gestão do trabalho, *just in time*, *kanban*, flexibilidade etc.) cria uma série de novas exigências para a formação da força humana de trabalho, incidindo na intensificação do processo de extração de mais-valia e na construção da necessidade de educação permanente.

Diante de um processo de reestruturação do mundo do trabalho e, portanto, das exigências da inovação tecnológica, dos processos de reengenharia e das formas flexíveis de gestão do trabalho exercidas sobre os trabalhadores – no sentido de produzir maiores níveis de exploração mediados, principalmente, pela substituição do trabalho vivo por trabalho morto³⁶ – propõe-se a formação de uma força de trabalho mais flexível, adaptável e polivalente. Estas mudanças promovem profundas alterações nas formas de ser do trabalhador, qualificando alguns ramos produtivos e desqualificando ou mesmo fazendo desaparecer outros (ANTUNES, 2003). À produção de novos padrões de exploração da força humana de trabalho e de extração de mais-valia, une-se a ampliação, sem precedentes na história, do desemprego estrutural, do emprego precário ou terceirizado.

Nesse contexto, a educação assume um papel central: a formação para o trabalho, em que a educação básica seja responsável pela conformação de indivíduos que se adaptem mais rapidamente às mudanças no processo de trabalho, produzindo habilidades de aprender a aprender; e de integração social, responsável por retirar da marginalidade os

³⁵ - Segundo Stiglitz (2002), *condicionalidade* é o conjunto de imposições que o BM e o FMI determinam sobre as nações que solicitam sua “cooperação”. São medidas de ordem político-econômicas que atingem não só o sistema financeiro e produtivo, mas também áreas como a previdência, saúde e educação.

³⁶ - Uma das tendências do funcionamento da produção capitalista é a constante substituição de força humana de trabalho (trabalho vivo) por máquinas, novas tecnologias e formas de gerenciamento e organização do trabalho (trabalho morto), cujo objetivo central é reduzir os custos de produção e aumentar a extração de mais-valia por meio da intensificação da exploração do trabalhador, que passa a produzir mais e em menor tempo em razão da utilização da tecnologia. Para Antunes (2002), um dos principais elementos constituintes do processo de reestruturação produtiva é a redução ao máximo da força de trabalho humana envolvida diretamente na produção, que o autor denomina de *liofilização do trabalho*.

setores economicamente em risco e prevenindo os riscos de convulsões sociais (OLIVEIRA, 2001, p. 112).

Desse modo, as políticas educacionais apresentam a necessidade de reformar os sistemas de educação, no sentido de que estes dêem conta de suprir as necessidades do mercado de trabalho globalizado, formando uma mão-de-obra capaz de elevar sua nação, competitivamente, à globalização. Como observam Barreto e Leher (2003, p. 39):

A partir dessa premissa, os organismos internacionais e os governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado.

Os eixos centrais das reformas educacionais nos países dependentes têm como linhas gerais de ação: a descentralização/desconcentração; autonomia; aproximação da sociedade civil; reformulação dos currículos adequando-os à lógica das competências (aprender-aprender, aprender-ser, aprender-fazer); reorientação da formação de professores; a avaliação estandarizada com publicização de resultados³⁷; focalização das políticas; e destruição e/ou cooptação dos movimentos sindicais docentes.

A adesão aos acordos internacionais, promovidos pelas agências financeiras, especialmente o Banco Mundial, deu a tônica das reformas educacionais executadas no Brasil. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailândia no ano de 1990, constitui-se como marco referencial da adequação do Brasil à agenda internacional para a educação. Ao se integrar ao grupo de países em desenvolvimento com problemas referentes à universalização da educação e alfabetização, grupo esse denominado de EFA-9 (Education for All)³⁸, o Brasil assina a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que tem como principal objetivo atingir as necessidades básicas de aprendizagem sob as seguintes metas:

[...] satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; expansão do enfoque sobre educação; universalização do acesso à educação e promoção da equidade; concentração da atenção na aprendizagem e em ambiente propício para sua concretização; ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica; fortalecimento de alianças; desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio; mobilização de recursos; e fortalecimento da solidariedade internacional. (UNICEF, 1990 apud VIEIRA, 2001, p. 64).

³⁷ - Segundo Afonso (2000), a avaliação estandarizada criterial com publicização de resultados são mecanismos de controle sobre a materialização das políticas neoliberais em educação. Seus dados são publicados como critério de comparação entre sistemas, escolas ou mesmo professores, no sentido de instalar a lógica da concorrência em educação.

³⁸ - Ainda fazem parte desse grupo Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão além do Brasil.

Segundo Penn (2002), a educação da primeira infância também é uma das temáticas centrais das conferências, fóruns e acordos internacionais promovidos pelo Banco Mundial na década de 1990. As proposições das agências financeiras para as reformas educacionais, no que se refere à educação de crianças de até 6 anos, também seguem as diretrizes de re-configuração do capital e da sua necessidade por uma “nova” força de trabalho adaptada e flexível. Para isso, a intervenção precoce, no sentido de estimular a apreensão de certas competências necessárias ao novo contexto, é uma das metas a serem perseguidas pelas diferentes nações, especialmente as periféricas.

A competência exigida ao novo trabalhador é um dos fatores que – juntamente com a redução dos conflitos sociais por meio de cooptação e destruição dos movimentos sociais, bem como das políticas compensatórias e populistas de “alívio da pobreza” – compõe o chamado capital social, fundamental para o conceito positivo da economia globalizada acerca da inserção das nações dependentes no circuito internacional do capital. Essas são premissas fundamentais para a intervenção dos organismos multilaterais na educação infantil, especialmente do Banco Mundial, ou seja, as perspectivas abstratas de desenvolvimento econômico que, ao fim e ao cabo, significam a retomada da lucratividade do capital.

De acordo com Penn (2002, p. 12),

A teoria do capital social sustenta grande parte da atenção recente do Banco Mundial ao tema do bem-estar social: aumentar o capital social de uma pessoa, sua capacidade de vincular-se a redes sociais e compartilhar riscos levaria a maior competitividade e produtividade (IDS, 2000). As metáforas econômicas e tecnocráticas da teoria do capital social são usadas para explicar e justificar o interesse do Banco Mundial pelas crianças e pela infância. Para o Banco Mundial, o *objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o “capital humano” do futuro.* (grifos meus).

Essas metas são consolidadas por meio de uma série de medidas jurídico-administrativas, muitas delas aprovadas de maneira autoritária por meio de decretos e medidas provisórias ou por golpes aos projetos que a sociedade brasileira, de forma organizada e democrática, construiu nos diversos fóruns em Defesa da Educação Pública, como foi o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (DEL PINO, 2002).

Os condicionantes das reformas atingem a proposição de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, que atenda as demandas das classes subalternas por uma educação única, sem dualismos e fragmentações. As reformas educacionais que vêm sendo realizadas no Brasil desde a década de 1990 têm significado uma inflexão sobre as conquistas obtidas na luta pelo conjunto das classes populares e pelos trabalhadores da educação, ao

manter o caráter dual, fragmentado e sem qualidade da educação das maiorias. A manutenção desse caráter sucateado da educação pública, em suas diversas etapas, vem sendo materializada por intermédio de diversos subterfúgios dentre os quais destacam-se: as escassas políticas de financiamento; a privatização dos recursos públicos; e a focalização e instrumentalização das políticas educacionais, ao serem pensadas e implementadas tendo como horizonte o financiamento restrito ao ensino fundamental e a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho globalizado.

Ao analisar a trajetória contemporânea da educação infantil brasileira e as intervenções dos organismos multilaterais nas políticas do setor, Fúlvia Rosemberg (2002b; 2003) diagnostica o processo de inflexão provocado pela orientação neoliberal nas políticas de educação infantil a partir de meados da década de 1990. Tais políticas, segundo a autora, têm como principais características: a retomada das iniciativas focalizadas; as formas precárias e informais de atendimento à infância; e a desresponsabilização do Estado com relação ao financiamento e manutenção da educação infantil. Essas políticas vêm contrariando todos os avanços que vinham sendo conquistados desde a década de 1980 na formulação de políticas e de projetos pedagógicos para a educação infantil no país.

Os impactos da intervenção dos organismos multilaterais na definição das políticas de educação infantil, sob orientação das concepções mercadológicas e minimalistas do neoliberalismo, vão de encontro com as recentes conquistas que vem sendo realizadas na educação infantil brasileira (no âmbito legal, nas concepções e em algumas experiências) por intermédio da luta e do debate democrático de amplos setores da sociedade civil envolvidos com a infância e com a educação. Os retrocessos no interior da educação infantil, diagnosticados por Rosemberg (2002b; 2003), Barbosa *et.al.* (2005) e Arce (2001a), se conformam como um duro golpe das reformas neoliberais sobre as conquistas que a sociedade brasileira vem produzindo neste campo, ainda em construção. As lutas por uma educação infantil democratizada, pública, estatal e de qualidade, têm sofrido reveses com as ofensivas neoliberais que orientam as políticas para o campo a partir da focalização na pobreza, do assistencialismo e, conseqüentemente, da desqualificação do atendimento educacional para a infância pobre.

Essas diretrizes coadunam com as observações de Del Pino (2002) e Leher (2002), para quem as reformas têm como parâmetros o estabelecimento de uma educação minimalista e desqualificada. O maior exemplo disso é a focalização das políticas educacionais e, portanto, do financiamento da educação aplicado exclusivamente no ensino fundamental, alijando as demais fases do ensino básico e do ensino superior. Segundo Barreto

e Leher (2003, p. 47), as “reformas instauram um sistema educacional ‘periférico’, afastando a grande maioria do País do acesso ao conhecimento científico, tecnológico, artístico mais avançado.”.

A focalização das políticas educacionais no ensino fundamental tem conseqüências importantes na questão da organização da educação infantil no país. A falta de recursos específicos para o desenvolvimento das políticas de educação infantil já vem sendo amplamente discutida, muito embora não resolvida. Com a emenda constitucional nº 14 de 1996 que implementa o FUNDEF – parte das políticas neoliberais de desresponsabilização do Estado na educação – “a questão do financiamento fica em aberto: não há nenhuma vinculação ou fundo específico para a educação infantil e, na prática, apenas os municípios é que têm-se responsabilizado pela sua oferta.” (CORRÊA, 2002, p. 23). E, de acordo com Rosemberg (2002b), além de a educação infantil não contar com recursos específicos, reafirma-se nesse momento um movimento de apologia às políticas precárias e compensatórias (creche volante, mãe-creche, envolvimento comunitário) para o campo por parte do Estado, orientadas pelos organismos multilaterais (em especial o Banco Mundial). Tais políticas, para essa autora, se conformam num retrocesso em relação aos avanços recentemente conquistados na área³⁹.

Assim, é importante destacar que materialização dos condicionantes neoliberais na educação, em geral, e na educação infantil, especificamente, tem como eixo central a retirada do Estado no que tange às políticas sociais. O Estado mínimo constitui-se, então, como parte da pragmática neoliberal que se materializa como mecanismos voltados para a recomposição das taxas de lucro e de legitimação do *status quo*. Entretanto, as realizações de seus objetivos são entravadas pelas contradições explicitadas pelas profundas mazelas sociais e, conseqüentemente, pela resistência dos setores excluídos e oprimidos, ou seja, a imensa maioria que compõe a classe que vive de seu trabalho.

Desse modo, resiste e permanece a concepção de educação como direito público universal, muito embora o fundamentalismo de mercado proporcionado pelo credo neoliberal tenha avançado paulatinamente sobre a educação e demais bens sociais (como saúde, previdência, moradia) no intento de privatizá-los. Nesse sentido, a educação infantil permanece como bandeira de luta das classes subalternas pela apropriação dos bens culturais e

³⁹ - Encontra-se em processo de tramitação no congresso a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb) que amplia os recursos para a educação e estende estes para as demais etapas do ensino básico, dentre eles a educação infantil. Entretanto, até o final dessa investigação não houve alterações no âmbito das políticas de financiamento da educação infantil.

materiais. Exemplo disso são as permanentes filas no início e durante todo o ano letivo nas instituições públicas de educação infantil, as várias manifestações da população reivindicando construção de escolas e creches, os agrupamentos de crianças constantemente lotados e as greves dos trabalhadores da educação por melhores condições de vida e trabalho e por mais financiamento para a educação pública.

A educação infantil tornou-se, juntamente com outras questões fundamentais (saúde, moradia), mote de luta dos trabalhadores pela democratização da sociedade e pela distribuição dos bens socialmente produzidos, mas privadamente apropriados. Tais lutas e reivindicações vêm sendo geradas no interior de um projeto de sociedade e, portanto, de homem e de educação, diferentes e antagônicos à hegemonia das minorias dominantes. Na luta concreta e cotidiana pela sobrevivência, os trabalhadores se encontram de diferentes modos, articulam identidades, se organizam e resistem e se educam. Organizam-se como mulheres por creches e escolas para seus filhos, como sem-terra pelo legítimo direito de uma educação do campo e pelo campo, como negros pela derrubada das estruturas racistas que permanecem nas instituições sociais e educacionais e como trabalhadores que, expropriados desde a meninice de uma vida digna, vão à luta para unir sua leitura do mundo à leitura da palavra (FREIRE, 2005).

Esse embate pela educação infantil assume o caráter de luta de classes e não pode ser apartado da perspectiva de socialização dos meios de produção dos bens materiais. A projeção de uma educação infantil qualitativamente diferenciada, unitária, envolve a perspectiva e a inserção num quadro de luta concreta por uma alternativa social também qualitativamente diferente da lógica do capital.

Sob a expressão mais avançada, até aqui⁴⁰, das formas de produção da vida material, qual seja, a da sociabilidade capitalista, constituíram-se as formas mais expressivas da luta de classes e da conformação das classes sociais. A moderna sociedade de classes tornou clara a co-dependência das classes sociais na produção e reprodução do sóciometabolismo capitalista, por meio da subsunção estrutural do trabalho ao capital (ANTUNES, 2002, p. 19). Precisamente, a partir do momento em que os homens são “libertados” dos meios de produção e da terra, quando se tornam “homens livres” para poder

⁴⁰ - Ao afirmar que as relações sociais capitalistas são as mais avançadas, parto do pressuposto marxiano de que são as condições concretas do modo de produção capitalista que engendraram a possibilidade de libertação da espécie humana do mundo das necessidades, muito embora, seja preciso reiterar que as relações sociais de produção capitalistas atuais apresentam um caráter profundamente destrutivo ameaçando até mesmo a sobrevivência da espécie humana. (MESZÁROS, 2002).

vender sua única mercadoria – a força de trabalho para que possam sobreviver – as relações de domínio e exploração passam para um novo estágio.

As condições de trabalho estranhado, experimentadas pelos indivíduos a partir de sua inserção no mundo do trabalho, o sofrimento, as necessidades e a elaboração de formas de resistência conformam a classe trabalhadora, justamente por expressar uma relação de antagonismo com “o outro”, que também se constitui como classe, a dos proprietários. A partir do momento em que as condições objetivas são subjetivadas (OLIVEIRA, 2003), ou seja, elas assumem formas e referências simbólicas e culturais, torna-se possível a constituição de projetos distintos de sociedade e de formação humana.

No interior desse conflito, entra em embate, na disputa pela hegemonia, o projeto de formação unilateral, restrito aos conhecimentos instrumentais necessários à produção da mercadoria e à reprodução das relações sociais capitalistas contra um projeto forjado pelas classes trabalhadoras de formação *onilateral*, do homem total, capaz de desenvolver suas possibilidades e potencialidades humanas em sua plenitude. Tais projetos de educação são expressões antagônicas de modelos alternativos de sociedade forjados sobre as contradições da materialidade histórica do modo de produção capitalista e, portanto, só podem ser materializados a partir da manutenção do estado de coisas ou da superação pró-ativa da sociedade de classes.

A disputa pela hegemonia pressuposta pelos dois projetos antagônicos, por sua vez, não pode ser materializada apenas no plano das idéias, mas ressentida da participação fundamental dos sujeitos envolvidos em processos educativos.

A compreensão da educação no interior da luta de classes exige a identificação dos sujeitos envolvidos em processos de formação e de luta de uma maneira geral, ou seja, compreendendo-se a totalidade social do trabalho e do capital, e de forma particular nos processos institucionais, em especial nas instituições escolares ou nos equipamentos coletivos de educação. É nestas instituições que se estabelecem vínculos entre adultos (professores) e crianças no afã de desenvolver atividades de socialização das gerações mais novas no universo cultural, simbólico e material de uma determinada época.

Sujeitos que são das modernas formas de educação, professores e crianças encontram-se numa emaranhada e complexa teia de relações em que são condicionados pela estrutura da sociedade. Ambos, ao agir no cotidiano das instituições de educação, produzem as práticas educacionais, reproduzindo a lógica societal, mas também resistindo e projetando alternativas contrárias e antagônicas a essa lógica. A particularidade das relações que dão

contorno à prática social educativa em instituições próprias a esse fim envolve uma totalidade de relações inseridas em determinações múltiplas.

Nesse sentido, professores e crianças constituem-se em objetos e sujeitos da educação. Objetos, no sentido de que estes reproduzem no cotidiano das instituições os condicionantes que a forma de produção da realidade sob a batuta do modo de produção capitalista cria; sujeitos, porque um elemento fundante da realidade social é a atividade histórica produzida pelos homens no movimento da contradição que pressupõe a superação do estado de coisas movido pelo conflito entre as classes sociais.

Saviani (2000) reitera o caráter classista da educação ao observar que o saber elaborado – objeto clássico da educação – conforma-se, para o capital, como um meio de produção, e que a própria forma de produção do trabalho escolar é um meio de produção. Identificando o projeto histórico da classe trabalhadora com a socialização dos meios de produção e, portanto, com a instauração de uma ordem socialista, o autor observa que a luta pela educação se insere neste embate:

Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição [da luta de classes]. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes de modo a atender a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. (SAVIANI, 2000, p. 115)

Embora as considerações de Saviani se referem à escola, podemos pensar tal perspectiva para as instituições de educação infantil, cujo papel de socialização do saber historicamente produzido e socialmente acumulado vem sendo negado ou relegado a um segundo plano, quando se trata do atendimento às crianças das classes trabalhadoras. Concordamos com Kramer (1989) que, ao discutir o papel social da pré-escola, afirma a exigência de se assumir uma função pedagógica nessas instituições, sem negar o atendimento assistencial e de cuidado da criança.

Quando digo que a pré-escola tem um papel social, uma função pedagógica, estou me referindo, então, a um trabalho que leva em consideração a realidade, a linguagem, os conhecimentos infantis e os ampliam, assegurando a aquisição de novos conhecimentos, ou seja, estou me referindo a um trabalho que toma como ponto de partida o que a criança sabe e faz, e que, além disso, transmite o que ela não conhece e não sabe fazer (*ibid.*, p. 24).

A luta dos trabalhadores pela efetivação de suas demandas e necessidades, dentre elas a educação infantil, tem se constituído como uma forma de elaboração de uma

identidade de classe, da construção de uma cidadania ativa e da participação na definição política dos rumos da sociedade. Como afirma Mascarenhas (2001, p. 35),

A relação entre a constituição das classes sociais e a luta pela extensão dos direitos de cidadania tem-se dado por meio de uma ligação muito íntima. [...] E aqui é preciso novamente que tenhamos muita cautela, pois a pressão para a extensão dos direitos de cidadania teve e tem como pano de fundo os conflitos de classes. Sem querer reduzir todo tipo de conflito à caracterização de conflito de classe, o que é preciso salientar é a abrangência desse fenômeno e a pertinência de destacá-lo na caracterização dos conflitos nas sociedades contemporâneas.

Um projeto alternativo de educação infantil, articulado a um projeto societal para além do capital, precisa envolver, necessariamente, um dos principais sujeitos dessa relação, quais sejam, os professores e professoras. Vistos, ora como correia de transmissão do Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, s/d) e da classe social que lhe dá suporte, ora como redentor da vida moral e intelectual das futuras gerações – ideologia propugnada pelas concepções liberais de educação –, professores e professoras são constantemente mistificados, dificultando a compreensão sobre as reais mediações políticas de sua ação e a sua inserção de classe.

Capítulo 2

Os elementos constitutivos das instituições de educação infantil

Criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais. A “escola de principiantes” ou “escola de tricotar”, criada por Oberlin em 1769, na paróquia rural francesa de Bande-la-Roche, tem sido reconhecida como a primeira delas. De acordo com seus objetivos, ali a criança deveria perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, etc.; conhecer as letras maiúsculas; soletrar; pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis; conhecer a denominação francesa correta das coisas que lhe mostram (o uso do patois, dialeto regional, era proibido); e adquirir as primeiras noções de moral e religião (Buisson, 1887; Mira Lopez, Aller, 1970; Léon, 1977). (KUHLMANN JR., 2001b, p. 5).

A epígrafe acima ilustra bem a gênese e a característica das instituições de educação da infância pobre. A preparação para o trabalho, a inculcação moral e religiosa, a instrução minimalista e os aspectos de caridade/filantropia/assistência são elementos marcantes da educação infantil voltada para os filhos das classes trabalhadoras, criadas durante a ascensão da sociedade burguesa.

A compreensão das relações, estruturas e processos que concorrem para a elaboração da identidade política das trabalhadoras da educação infantil exige o entendimento dos elementos sócio-históricos que constituem a instituição de trabalho onde elas atuam. Desse modo, é imprescindível que se articulem as estruturas que conformam essas instituições em seus aspectos históricos, sociais, políticos e ideológicos, no sentido de nos aproximar das identidades institucionais atribuídas (pelas políticas e teorias pedagógicas e sociais) e construídas cotidianamente pelas próprias trabalhadoras.

As instituições de educação infantil, como a conhecemos hoje, é um produto da moderna sociedade capitalista. Criadas sob os estigmas e preceitos da caridade religiosa e filantrópica, essas instituições têm, desde sua gênese, um duplo papel educativo: primeiro, o papel de educar, desde a mais tenra infância, os filhos das classes trabalhadoras para o trabalho e para a subordinação “voluntária”; e o segundo, e não menos importante, o de educar as famílias populares de acordo com a moral e os costumes das classes dominantes.

A construção histórica da educação infantil atende aos anseios da hegemonia do capital, uma vez que libera a força de trabalho feminina para ser explorada na fábrica ou nos lares burgueses (como domésticas) e também reproduz a futura força de trabalho,

apresentando precocemente às crianças pobres o seu lugar no interior da divisão social e hierárquica do trabalho.

Embora colocada dessa forma, a materialização das instituições e de seus processos educativos duais e excludentes se escondem por trás do véu da caridade e da filantropia. Os cidadãos e, principalmente, as cidadãs de bom coração “acolhem” as pobres criancinhas durante o período em que suas mães vão laborar, e lhes proporcionam momentos “felizes” e uma educação que, provavelmente, sua família não poderia lhe dar, pois é “incompetente” para isso. Travestida de caridade e de boa ação, a educação infantil vem se constituindo a partir da precaridade e de um caráter extraordinário. O assistencialismo é, nessas instituições, uma pedagogia preconceituosa e subordinadora (KHULMANN JR., 2001a) que orienta a intervenção e as políticas desse campo.

Só recentemente houve um processo de reordenação das instituições de educação infantil que passam a ser pensadas e articuladas sob a perspectiva educacional, vinculada à educação escolar e aos sistemas de ensino. Desse modo, novas necessidades são instituídas como a exigência de professoras e demais profissionais qualificadas para instituir projetos político-pedagógicos de qualidade. O conceito de infância é alterado e as crianças passam, em tese, da condição de objeto de tutela para a de sujeito de direitos, dentre estes a educação desde a primeira infância.

Entretanto, o campo incorpora algumas dessas novidades, mas mantém uma série de elementos políticos e ideológicos subjacentes às concepções assistencialistas da educação infantil.

Tais questões são fundamentais para se compreender a identidade que as trabalhadoras da educação infantil elaboram no seu local de trabalho. Os elementos ideológicos, políticos, históricos, sociais e culturais que permeiam a identidade dessa instituição e o seu fazer diário são mediadores concretos da construção de identidades profissionais e políticas de quem ali atua. Na medida em que age de uma determinada forma, no interior de um grupo social, o indivíduo constrói sua identidade. E o local de trabalho é um espaço privilegiado nessa elaboração, visto que os indivíduos se reúnem coletivamente para agir numa determinada direção e, ao fazê-lo, elaboram uma identidade de si mesmos como agentes de uma determinada prática social. Como afirma Ciampa (1992, p. 64), “é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo: ao pecar, pecador; ao desobedecer, desobediente; *ao trabalhar, trabalhador.*”.

2.1 Características historicamente constituídas da educação infantil na modernidade

O atendimento educativo da pequena infância (crianças com idade inferior aos 7 anos) é produto da moderna sociedade capitalista. O rompante das revoluções burguesas na Europa, entre os séculos XVIII e XIX, e o universo de metamorfoses que estas provocam sobre a vida social, modifica consideravelmente, entre outras questões, os papéis sociais da família, da mulher e das crianças. Essas modificações acabam por se constituir como elementos fundamentais para se compreender a produção das instituições de educação infantil.

A família é constituída como unidade celular da sociedade, responsável pela reprodução das condições de manutenção da ordem, seja renovando a própria vida humana por meio da procriação ou colaborando com os preceitos de uma sociedade ordeira, baseada em modelos de hierarquia e subordinação, mediada pelas relações de gênero (marido-esposa; homem-mulher) e de geração (criança-adulto; filhos-pais). Contraditoriamente, a família, celebrada como o espaço de humanização, como esfera privada em que é possível se afastar de toda a “corrupção” e “imundície” presentes nas relações sociais, configura-se, para as classes trabalhadoras, como um espaço primário para a reprodução de sua condição de exploradas, muitas vezes, contribuindo para que o trabalhador nem se torne um proletário em sua inteireza (e todas as consequências políticas e ideológicas que isso provoca).

Wallerstein (2001) analisa o papel social da família no moderno capitalismo industrial, observando sua função de aplainar os conflitos sociais decorrentes da exploração da força de trabalho. O autor nota que o processo de proletarização plena da força de trabalho é indesejável ao capital, pois cria a necessidade de maiores salários e dá condições ao surgimento de movimentos de pressão política. Desse modo, a produção capitalista incentiva a manutenção de unidades domiciliares⁴¹ como espaço constituinte de um processo de semi-proletarização da força de trabalho humana.

Um outro elemento central das modificações sobre as relações sociais que a sociedade capitalista institui é a dicotomia entre trabalho produtivo e improdutivo, ideologia essa reproduzida eficazmente pelo modelo de relações familiares constituído pela sociabilidade capitalista. Essa dicotomia vai estabelecer um novo patamar para as relações de gênero, institucionalizando o sexismo por meio de um aparato legal e paralegal de diferenciação e

⁴¹ - A contribuição das unidades domiciliares na produção e reprodução da semi-proletarização da classe trabalhadora se efetiva na sua capacidade de produzir subsistência mesmo fora da esfera produtiva capitalista, colaborando com a redução dos custos do emprego da força de trabalho.

discriminação entre homens e mulheres, amparadas pela lógica diferencial de inserção e valorização do trabalho (produtivo x improdutivo).

Foi no contexto dessa estrutura domiciliar que a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo começou a ser imposto às classes trabalhadoras. O trabalho produtivo passou a ser definido como aquele que recebe remuneração em dinheiro (principalmente, trabalho assalariado) e o não produtivo como aquele que, embora necessário, constitui uma atividade de mera “subsistência”, sem produzir um “excedente” que possa ser apropriado por alguém. [...] A diferenciação entre tipos de trabalho se ancorou na criação de papéis específicos a eles vinculados. O trabalho produtivo (assalariado) se tornou tarefa principalmente do homem/pai adulto e secundariamente de outros homens adultos mais jovens. O trabalho não produtivo (de subsistência) se tornou tarefa principalmente de mulher/mãe adulta e secundariamente de outras mulheres, além das crianças e dos idosos. O trabalho produtivo era feito fora da unidade domiciliar, no “local de trabalho”. O trabalho não produtivo era feito dentro da unidade familiar. (WALLERSTEIN, 2001, p. 23).

As conseqüências da falsa dicotomia entre produção e reprodução têm sido muito mais nocivas para as mulheres, visto que as constantes alterações nas relações de produção e avanços das forças produtivas capitalistas, no sentido de manter sua “homeostase” e superar as crises estruturais de superprodução, destroem as relações comunitárias e solidárias – muito presentes na perspectiva da família como unidade econômica – subordinando toda a vida social aos intentos de auto-expansão e acumulação do sistema do capital (BRAVERMAN, 1987). Essa subordinação impacta profundamente sobre a força de trabalho feminina, pois o mercado de trabalho a incorpora, especialmente no setor de serviços, mas, permanecem as relações sociais “naturalizadas” de divisão sexual do trabalho. Desta feita, além de ser conformada como uma mercadoria de segunda ordem co-responsável pelo sustento da família, a mulher continua solitária nas tarefas de educação dos filhos e de reprodução da família e do lar.

A infância, compreendida como um tempo e espaço particular do indivíduo, diferenciada da vida adulta, também é produto dos tempos modernos e tem na separação entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho a sua razão de ser. Ghiraldelli Jr. (2002) e Charlot (1986) apresentam, sob diferentes enfoques, que o surgimento do sentimento de infância é produto da modernidade, sendo germinado entre os séculos XIII e XVI, que se efetiva como representação hegemônica da infância a partir do século XVII, se estendendo aos nossos dias.

Charlot (1986) afirma que a construção social de uma determinada concepção de infância vem sendo construída e consolidada, desde então, baseada nas seguintes perspectivas: uma que “naturaliza” o indivíduo sob o fundamento de um conceito genérico e abstrato de cultura; e outra que também busca abstrair a criança do interior das relações sociais baseando-

se para isto no conceito de “natureza humana” e “natureza da criança”. Essas concepções de infância fetichizam a existência da criança, isolando-a do contexto social, econômico e político da sociedade de classes, reservando esse momento da existência como a essência humana não corrompida, o lúdico, a pureza e a graciosidade. Tal fetiche despreza a exploração do trabalho infantil presente ainda hoje, mas muito mais bárbaro no período de ascensão da sociedade capitalista.

O fetichismo da infância (ARCE, 2004) reproduz um constructo ideológico que elabora um determinado imaginário sobre a criança, situando-a como ser “naturalmente” bom, portador de todas as virtudes desejáveis tais como: a inocência, confiança, liberdade, criatividade e perfeição. Essas características atribuídas velam o aspecto histórico e social da representação da infância e influenciam decisivamente na “centralidade” que as crianças têm na modernidade. Para essas, são destinadas locais específicos de transmissão cultural (instituições educativas) e, também, não precisam se submeter ao “*castigo de prometeus*”, isto é, ao trabalho.

O papel social atribuído à mulher e à família, girando em torno da criança, é expressão do modo capitalista de produção, pois as representações sociais sobre esses sujeitos e de suas formas de organização social foram cada vez mais distanciadas da esfera da produção capitalista, especialmente, por causa do caráter de não produzir imediatamente valor – ou seja, a fábrica e o lar não se misturam. Mulheres, crianças e famílias são “naturalizadas” em seus papéis sociais, que acabam por interferir nas concepções que sustentam as formas posteriores de institucionalização da educação das crianças menores de 07 anos.

Baseado nesses pressupostos ideológicos, o trabalho produtivo também não é lugar de crianças e mulheres, muito embora a exploração da mão-de-obra infantil e feminina como trabalho assalariado venha sendo utilizada de maneira danosa para o conjunto da classe trabalhadora, reduzindo salários por meio da sua divisão com toda a família e instigando a concorrência e a desmobilização.

Esse contexto, juntamente com todo o ideário permitido pelas condições objetivas de existência, foi responsável pela produção da pedagogia, da escola moderna (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 13-19) e das instituições de educação infantil. Esse se constitui como momento fundante da institucionalização da educação como parte do aparelho burocrático do Estado laico, substituindo em parte as velhas formas de educação administradas e orientadas pelos cânones da igreja romana.

É sobejamente reconhecida na literatura sobre a história da educação a constituição dos sistemas escolares estatais, baseados no ideário liberal de liberdade e

igualdade, durante as revoluções burguesas, orientados por projetos político-pedagógicos intencionais, bem como das contradições inerentes à sua produção⁴². Entretanto, quando se refere à educação infantil, o reconhecimento do caráter histórico da intencionalidade educativa dessas instituições vem sendo discutido pela produção acadêmica na área.

O caráter pedagógico intencional das instituições de educação infantil, inauguradas nos séculos XVIII e XIX na Europa, tem sido frequentemente questionado, especialmente, porque o atendimento institucional à infância no mundo ocidental esteve, historicamente, associado à assistência voltada para as crianças pobres e desvalidas. O avanço significativo das recentes produções acadêmicas sobre a educação infantil tem apresentado uma visão diferente acerca dessa questão. Kuhlmann Jr. (2001a; 2001b), Faria (2002) e Spodek e Saracho (1998), por exemplo, expõem que as instituições de educação infantil foram criadas durante o período da Revolução Industrial e tinham um caráter educativo e pedagógico intencional e, muitas vezes, explícito.

As instituições de educação infantil tiveram êxito como perspectiva de educar e controlar os trabalhadores e sua família a partir de meados do século XIX e início do século XX com a emergência da assistência científica articulada às tradicionais formas de subordinação e preconceito contra as classes oprimidas como, por exemplo, a caridade e a filantropia. Esse marco histórico é significativo e representa um movimento quase que mundializado de expansão desse modelo de intervenção social.

A expansão internacional do modo de produção capitalista se constituiu como marco central da expansão das instituições de educação infantil por todo o mundo.

O final do século XIX, a partir da década de 1860 vive uma crescente expansão das relações internacionais, que leva as instituições de educação infantil a vários países [incluindo o Brasil]. Este fenômeno acompanha a difusão de uma série de iniciativas reguladoras da vida social que envolve a crescente industrialização e urbanização. (KUHLMANN JR., 2001b, p. 13).

Esse momento é caracterizado por uma re-configuração das instituições educacionais, instituindo as divisões entre etapas e modalidades – creches, pré-escola, instrução primária, ensino profissional, ensino superior – que permanecem até o momento, com alguma modificação superficial, porque essas alterações não vão à raiz do problema fundado no caráter de classe das instituições de educação infantil. Para Kuhlmann Jr. (*op.cit.*), essa re-configuração é impulsionada pelo processo civilizatório presente na fase imperialista do capital.

⁴² - Ver, por exemplo, Saviani (2000; 2002b) e Ponce (2003).

As nações ocidentais foram incentivadas a incorporar modelos sociais, econômicos, culturais, políticos e educacionais produzidos, principalmente, na Europa, objetivando universalizar o modelo capitalista de sociedade e sociabilidade. Em decorrência disso, uma série de exposições e eventos internacionais⁴³, responsáveis pela apresentação das “novas maravilhas” produzidas pelo progresso da ciência e da tecnologia ao mundo, foram os principais meios de divulgar e criar a demanda pela implantação das instituições de educação da infância.

Essas instituições foram disseminadas pelos vários cantos do mundo quase que simultaneamente. O Brasil também seguiu as experiências advindas dos centros da Europa, implantando, ainda em finais do século XIX, suas primeiras instituições (privadas).

A novidade fez com que o Estado brasileiro enviasse autoridades vinculadas à educação para obter informações das instituições de educação infantil, especialmente os Jardins de infância. Em 1883, o Inspetor Geral da Instrução Pública, Souza Bandeira Filho, publicou um relatório sobre a viagem que fez à Europa para obter informações sobre os jardins de infância e outras instituições de atendimento às crianças pequenas. Em visita à França, Alemanha, Suíça e Áustria, o Inspetor teve acesso às experiências de atendimento educativo para a infância e relatou sobre seu caráter dual:

[...] eram raros, nesses países, os Kindergarten abertos gratuitamente a frequência pública. Em geral, eram mantidos por associações que exigiam uma contribuição mensal mais ou menos elevada, preferindo, na admissão, os filhos dos associados pertencentes a famílias abastadas. Considerada uma instituição fora do alcance das classes populares, estas podiam levar seus filhos aos asilos, que mais se preocupavam com a propaganda religiosa. (KUHLMANN JR., 2001b, p. 04).

Esse relato revela o fato de que a educação infantil para as crianças pobres também foi produzida no âmbito do movimento histórico de constituição das instituições de educação infantil, realizando uma determinada organização educativa e pedagógica. Tal constatação contraria as teses que afirmam que o atendimento educativo em instituições de educação infantil voltadas para as crianças das classes trabalhadoras se pautou apenas pela assistência e caridade e que só recentemente assumem um caráter educativo.

⁴³ - Segundo Kuhlmann Jr. (2001a, p. 75), em finais do século XIX e início do século XX diversos eventos, exposições e congressos internacionais foram realizados em todo o mundo ocidental (Europa, Estados Unidos, América Latina) como forma de “representação de espetáculos de crença acrítica no progresso, na técnica e na ciência.”. Essas exposições internacionais, também chamadas de universais, foram, segundo o autor, responsáveis pela difusão das instituições de educação infantil para todo o mundo, sob a caracterização de formas modernas, científicas e civilizadas de educação da infância.

Nesse sentido, as investigações sobre a história da educação infantil que interpretam as creches e asilos como exclusivamente assistencialistas e os jardins de infância como prioritariamente educativo-pedagógico carecem de uma contextualização histórica e social mais exata, pois, ambos modelos são produtos de um determinado período histórico, de determinadas condições socioeconômicas, políticas e culturais possuindo, os dois, identidades pedagógicas. Essa constatação expõe que não é a instituição em si que se define como assistencialista, mas sim a classe social para qual esta é destinada.

A questão fundamental, então, nunca esteve atrelada à intencionalidade educativa ou à sua inexistência nessas instituições, mas sim na destinação social desta e nos diferentes modelos de formação propostos para os filhos das distintas classes sociais. Dois modelos de atendimento são estabelecidos: um primeiro modelo com professores, brinquedos e bibliotecas para a infância burguesa; e outro, precário, assistencialista, instrumental e religioso, para os filhos da classe trabalhadora se habituarem ao trabalho e à sua condição subordinada de classe desde a pequenice, pois tão logo se sustentassem sobre as próprias pernas teriam que trabalhar.

O atendimento à infância pobre se caracterizou historicamente por políticas pautadas pela ideologia da caridade cristã e pelo assistencialismo filantrópico estatal e privado. Esse tipo de atendimento serviu de aparelho ideológico a serviço do poder em voga (clero, aristocracia, burguesia), dando ênfase a intervenções higiênicas e morais, educando crianças para o trabalho submetido a condições desumanas e as mantendo sob essas mesmas, materializadas pelos altos índices de mortalidade infantil (MARCÍLIO, 1998). As políticas educativas para a infância pobre têm estado, desde então, articuladas a uma perspectiva de atendimento às mães trabalhadoras do regime industrial e à infância pobre, não só como caridade, mas também como forma de inculcar na classe trabalhadora os hábitos e costumes indispensáveis à nova ordem social.

Faria (2002) afirma que a história das instituições de educação infantil se confunde com a própria história da mulher operária e da infância pobre, no sentido de socializá-los de acordo com as necessidades da sociedade dividida em classes.

A produção das instituições de educação infantil dar-se-á no sentido de institucionalizar a própria infância, especialmente a pobre, separando as crianças do seu contexto social e de classe para “[...] transformá-las e fazer o suporte integrado de um novo sistema político e econômico, constituindo-se em uma verdadeira obra de engenharia social.”. Dessa forma, as políticas assistencialistas são impostas sob “[...] o pretexto de proteger a sua inocência, a criança é controlada, disciplinada e educada dentro dos novos valores sociais dominantes.” (FARIA, 2002, p. 60).

Todo esse mecanismo de ajustamento e controle da infância pobre fora organizado a partir da crença no progresso da ciência e numa concepção racional de assistência. A ciência, elevada à condição de intervenção racional sobre o mundo de maneira “neutra” e “desapaixonada”, visando o bem comum, foi utilizada pelas classes dominantes como mecanismo de controle e domínio sobre as classes trabalhadoras, buscando atingir a totalidade do trabalho pelas políticas preconceituosas do assistencialismo e da caridade para as mães e crianças das famílias proletárias, visto que entendia-se que os homens adultos já estavam sendo amplamente educados, de acordo com os interesses do capital, no processo produtivo.

Exerce um papel fundamental nesse processo uma série de intelectuais compromissados com os interesses dominantes (juristas, médicos, religiosos, pedagogos, políticos e empresários) que buscam organizar a sociedade em função da ordem vigente, utilizando-se, para isso, do aparelho estatal. Kuhlmann Jr. (2001a) destaca o papel de pedagogos, médicos e pensadores burgueses⁴⁴ na disseminação das propostas e idéias de atendimento educacional para a infância no mundo ocidental. Esses intelectuais cumpriam a função de comissionários do grupo dominante, dos quais fala Gramsci (1982), ao imprimir sobre as classes subalternas o consenso espontâneo, juntamente com a coerção estatal.

Para Kuhlmann Jr. (2001a) é o conceito de civilização, aportado na crença do progresso e da ciência revolucionadas pelo avanço das forças produtivas, que se constituiu como critério para a construção das instituições sociais, especialmente as de educação popular⁴⁵. Essas instituições serviriam para regular, de forma autoritária, a infância e a família pobres, sob as ideologias da assistência, filantropia e caridade.

Na organização racional dos serviços de assistência, adotou-se uma intencionalidade educativa, presente no interior das instituições jurídicas sanitárias e de educação popular que substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais

⁴⁴ - Na Europa figuram-se entre esses, os nomes de Froebel, Montessori, Decroly, Pestalozzi e Owen. No Brasil a presença da alta sociedade expressa por médicos, juristas e políticos foram os precursores dessas instituições, movidos pela ideologia do progresso e da modernização do país, às custas, é claro, da subordinação dos trabalhadores, que precisavam ser educados para um novo momento histórico do país. (KUHLMANN JR., 2001a).

⁴⁵ - O sentido de educação popular que Kuhlmann Jr. (2001a) se refere não está relacionado à organização autônoma das classes populares para se auto-educar, ao contrário, essas iniciativas referem-se aos modelos institucionais criados de maneira vertical, para inculcar nos trabalhadores os hábitos, costumes e pensamentos das classes dominantes. Ou seja, não era uma educação *do/pelo* povo, mas *para* o povo.

autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens de ciência seriam os detentores da *verdade*, capazes de efetuar a distribuição social do controle, na perspectiva da *melhoria da raça* e do cultivo do nacionalismo (KUHLMANN JR., 2001a, p. 28, grifos do autor).

Ainda de acordo com esse mesmo autor, as instituições de educação infantil foram histórica e socialmente materializadas pela emergência do processo de constituição da sociedade capitalista, da incorporação da força de trabalho feminina e das novas concepções de maternidade e infância, e das seguintes influências institucionais e ideológicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

As influências médico-higienistas, pautadas também pela ideologia da eugenia, tinham como principal foco de intervenção as formas de educação e cuidado das mães para com seus filhos. A puericultura foi considerada a forma de divulgar as normas racionais de cuidado e controle da infância pobre.

A puericultura era considerada como a ciência da família, feita com a colaboração confiante da mãe e do médico, do amor materno esclarecido pela ciência. Além disso, também era entendida como ciência que tem por fim pesquisar os conhecimentos relativos à reprodução e à conservação da espécie humana. Assim, a puericultura desdobrava-se numa perspectiva de controle racial, adotando princípios da eugenia, concepção racista que ganhava espaço nesse período. (KUHLMANN JR. 2001a, p. 92).

As influências médico-higienistas também se circunscreveram na explicitação da categoria médica como força social e política no Brasil, responsável, em grande parte, pela implantação dos modelos de atendimento institucional da infância baseada no ideário da privação e da carência “inerente” às famílias pobres.

Tais concepções eram responsáveis pela “naturalização” das relações sociais de exploração e jugo sobre as classes trabalhadoras, culpabilizando os indivíduos por sua situação. Uma das vítimas centrais desse modelo de intervenção política e ideológica são as mães trabalhadoras, culpadas pela incapacidade de reproduzir as condições nutricionais e culturais necessárias ao desenvolvimento de seus filhos. Desse modo, a maternidade é institucionalizada mediante os cursos de puericultura para “ensinar as mães a serem mães” e as instituições de educação infantil assumem um caráter compensatório, buscando “suprir” a ausência dessas, consideradas incompetentes para reproduzir os homens do futuro.

As medidas judiciais e policiais se efetivaram no sentido de fragmentar os trabalhadores, dividindo-os entre os beneficiários e assistidos pelas leis trabalhistas e criminais. Assim, a educação, saúde e moradia são suprimidas, enquanto direitos dos

trabalhadores, passando a ser instituídos a partir da noção de mérito para aqueles que se mostrarem mais resignados e subservientes (KUHLMANN JR., 2001a).

As famílias operárias passam a ser reguladas pelo Estado e as instituições de educação objetivam atender os preceitos preconceituosos e estigmatizantes de infância pobre e delinqüente. Para isso, retirar as crianças das ruas e inculcar-lhes um espírito servil, no sentido de prevenir a delinqüência e os maus costumes, seriam uma das funções dessas instituições.

O componente religioso foi também um elemento constituinte na consolidação e desenvolvimento das instituições de educação infantil. Servindo dos preceitos místicos da religião para justificar toda a desordem social provocada pelo capital, os setores dominantes da sociedade faziam questão de manter as instituições de educação popular sob a influência da Igreja Católica, tida como “[...] única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos”, por meio do controle das classes trabalhadoras (KUHLMANN JR. 2001a, p. 95).

Embora o projeto histórico da burguesia tivesse se confrontado com o poder clerical, quando dos processos revolucionários de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, a manutenção da religião como parte da educação para as classes trabalhadoras continuou necessária, uma vez que, sob a concepção dominante, a “canalha [é] indigna de ser esclarecida e para qual todos os jugos são bons”⁴⁶. Os processos formativos para as crianças, especialmente as provenientes das classes trabalhadoras, não poderiam deixar de lado o pensamento místico-religioso, considerado ultrapassado pela própria burguesia, mas necessário à formação de uma mão-de-obra dócil, servil e resignada.

Desse modo, às crianças não caberia a preocupação com as coisas mundanas e materiais como, por exemplo, as desigualdades sociais e a luta de classes. Na esteira dos pensadores e pedagogos burgueses (Rousseau, Pestalozzi, Montessori⁴⁷), a criança era um ser naturalmente bom e caberia à educação mantê-la distante da corrupção do mundo.

A constituição histórica das instituições de educação infantil no Brasil e no mundo segue essa mesma concepção de caridade e filantropia das elites dominantes, do Estado e da Igreja para com as crianças filhas das classes perigosas (os trabalhadores) no

⁴⁶ - Trecho de carta de Voltaire – intelectual tradicional da burguesia do século XVIII – para o Rei da Prússia, citado por Ponce (2003, p. 133).

⁴⁷ - São esses pensadores que, ainda hoje, influenciam em boa parte os projetos político-pedagógicos para a Educação Infantil, baseando-se no que Saviani (2000) denomina de Pedagogia Burguesa, ou dos métodos ativos como Manacorda (2001) observa, ou mesmo da Pedagogia “anti-escolar” (ARCE, 2004) que se aproxima das propostas pós-modernas para a Educação veiculadas, principalmente, pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco.

sentido de controlá-las e de estigmatizar a pobreza e a exploração como condições naturais e não sociais. Essas instituições e as políticas subjacentes desses modelos de intervenção visam controlar e conformar não somente as crianças, mas também suas mães e toda a família proletária em um conjunto de concepções, técnicas, costumes, hábitos e conhecimentos necessários à reprodução da ordem social que se instalava em finais do século XIX e início do século XX no país.

Essas instituições têm sido, desde então, marcadas por um modelo de políticas sociais que visam “garantir a acumulação e a legitimidade dos meios de reprodução, através da regulação do acesso e/ou exclusão à riqueza socialmente produzida.” (NUNES, 2005, p. 79), criando determinadas representações sobre os sujeitos a que se destinam essas políticas.

Kramer (2001) aponta, por meio de uma pesquisa sobre as políticas brasileiras para esse setor, a permanência de um modelo desqualificado e precarizado de atendimento educativo para as crianças de 0 a 06 anos até o final da década de 1970. O que essa autora caracteriza como “arte do disfarce” é justamente a proeminente “importância” que as legislações oficiais e as iniciativas de diferentes organizações civis (UNICEF, UNESCO, OMEP) passam a dar a essa modalidade de educação, sem, no entanto, alterar as condições objetivas de sua materialização. Dessa forma, a educação infantil no Brasil é caracterizada por um conjunto heterogêneo e complexo de instituições (filantrópicas, comunitárias, confessionais, privadas, pública-assistencialistas, caritativas) baseadas no voluntariado e nos sintomas de “desencargo de consciência” das classes hegemônicas⁴⁸.

À criança pobre vinculam-se duas imagens por meio dessas políticas: uma de abandono, a qual precisa ser amparada; e outra de delinquência, cuja intervenção dar-se-á no plano moralizante, por meio de uma pedagogia ideológica, do trabalho, e de medidas jurídico/policial através da reclusão. Essas características marcam o atendimento educativo para as crianças pobres no Brasil até meados da década de 1970 quando se inicia, particularmente, a organização política das mulheres na luta pelas creches e pré-escolas, não mais como “mal necessário”, mas como direito das mães trabalhadoras e das próprias crianças.

No Brasil, até o início dos anos de 1980, a configuração das instituições de educação infantil como local de trabalho (no sentido restrito mesmo de assalariamento)

⁴⁸ - Marx (2001) critica duramente as iniciativas educativas filantrópicas e caritativas da burguesia para a classe trabalhadora, denominando essas de “desencargo de consciência” de algumas parcelas da burguesia buscando atenuar a exploração desumana imposta aos trabalhadores no processo de produção capitalista. Sua crítica se refere ao fato de a educação filantrópica negar as contradições e os antagonismos de classe, buscando a transformação de todos os homens em burgueses.

precisa ser relativizada, porque essas se caracterizam – com preocupantes permanências e poucas alterações, ainda nos dias de hoje – pelas intervenções emergenciais, pela improvisação, pela precariedade de instalações e de condições de trabalho e pelo voluntariado.

Não há um detalhamento das formas de organização e estrutura cotidianas dessas instituições nas diferentes produções percorridas que retratam os períodos até aqui citados, mas, os trabalhos de Kuhlmann Jr. (2001a, 2001b), Spodek e Saracho (1998), Barbosa (1999) e Kramer (2001) apontam indícios de uma organização marcada pela iniciativa privada, muitas vezes de caráter filantrópico, caritativo, assistencialista, médico-higienista, jurídico-policial e religiosa, com pouca intervenção estatal. Essas instituições são caracterizadas também por um tipo de educação popular que estigmatiza, controla e inculca valores.

Criadas especialmente para atender as necessidades das mães trabalhadoras que precisam deixar seus filhos em um local onde pudessem ser cuidados e alimentados enquanto estivessem no local de trabalho, essas instituições se caracterizaram pela assunção do papel de “substituição” da família e/ou extensão do lar, o que não requerera uma forma mais estruturada e organizada de atendimento, nem tampouco alocação dos recursos necessários. Para tanto, bastavam apenas mulheres de boa vontade, que destinassem parte do seu dia para cumprir a sagrada missão de educar as gerações mais novas.

Ivone G. Barbosa (1999, p. 2-3) ao fazer um balanço da história das creches – instituição de educação infantil historicamente vinculada ao atendimento da infância pobre – afirma que essas instituições,

Por ser considerada lugar de custódia e assistência utilizou-se de modo claro um apelo à biologização da competência educativa feminina, defendendo-se a existência de um “instinto maternal”. Conseqüentemente, admitiu-se que os seus deficitários quadros profissionais se compusessem quase exclusivamente de mulheres voluntárias, sem necessitar de qualquer formação específica, a não ser em alguns casos um curso de puericultura, que preparava-as para os cuidados físicos básicos com crianças pequenas. Portanto, assim concebida, sem garantir investimentos de qualquer natureza, não se desenvolveu uma preocupação com a promoção da qualidade do atendimento e, da mesma forma, sequer chegava-se a cogitar uma legislação específica e normas básicas de funcionamento para instituições de atendimento de crianças menores de 7 anos.

Com base nessas considerações, pode-se inferir o caráter emergencial e de improvisação que marcaram essas instituições até o período pós-guerras, com o advento do Estado de Bem-estar na Europa e no final da década de 1970 no Brasil com o processo de reabertura do regime político no país. Esses períodos marcaram uma nova forma de compreender a infância e as instituições de atendimento a essa população.

A criança surge como sujeito de direitos e as instituições de educação infantil como espaço responsável pela materialização de um dos direitos fundamentais das crianças, o de acesso à educação e cultura. Nesse sentido, há todo um movimento político-acadêmico que se envolve na construção de novas formas institucionais de atendimento educacional público para as crianças menores de 7 anos. Essas instituições passam a ser reivindicadas não mais como um *mal necessário*, mas sim como direito das crianças e das famílias.

Esse movimento não acontece sem contradições, permanecendo concepções, políticas e modelos de atendimento precários, emergenciais e compensatórios. Esses modelos são, inclusive, incentivados pelos organismos multilaterais que influenciam diretamente na constituição da educação infantil nos países periféricos, dentre eles o Brasil.

2.2 As instituições de educação infantil como parte do sistema básico de ensino

No sentido de compreender as instituições de educação infantil como local de trabalho e, portanto, como *locus* da construção da identidade política de suas trabalhadoras, é de fundamental importância remeter a uma análise da recente história dessas instituições. É no contexto da recente configuração das instituições de educação infantil como parte dos sistemas básicos de ensino que se pode fazer considerações a respeito da organização burocrática e das múltiplas formas de envolvimento de trabalhadores docentes nessa etapa da educação de uma maneira mais sistemática e organizada. Até então, como foi exposto anteriormente, essas instituições têm-se pautado pelo atendimento emergencial e descontínuo e pelo voluntariado de mulheres.

Fruto de um contexto social afetado por profundas transformações de ordem política, cultural, ideológica, econômica, social e do mundo do trabalho, a educação infantil, que em determinado momento fora identificada como atendimento educacional aos filhos das classes privilegiadas e amparo aos filhos de trabalhadores (KUHLMANN JR., 2001), torna-se não só um direito das crianças como também uma necessidade dos pais trabalhadores (ROSEMBERG, 2002a; OLIVEIRA, 2002; HADDAD, 2002) que, diante do crescimento do desemprego, miséria e exclusão, lançam quase que a família inteira ao mercado de trabalho e, dentre esses, a mulher que, para além das suas lutas pela igualdade de direitos, é duplamente explorada no processo de produção e reprodução do capital.

O debate nos âmbitos internacional e nacional, desencadeado em meados da década de 1950, em torno da criança e dos seus direitos que culminaram em declarações internacionais (a *Declaração Universal dos Direitos da Criança* foi estabelecido em 1959) e

ações políticas importantes deram suporte à busca de uma reorientação do atendimento educacional da infância vinculado aos preceitos do Estado de Bem-estar.

Com a profissionalização da assistência pública e das políticas sociais desenvolvidas durante o século XX, constrói-se uma determinada “consciência” da criança como ser, portadora de potencialidades criadoras e de necessidades objetivas. Dessa forma, passos importantes foram dados na esfera das intenções em relação à infância, inclusive instalando um processo de reelaboração da declaração dos direitos da criança “adotada pelas Nações Unidas, em 1959 – e, depois, a *Convenção da ONU pelos Direitos da Criança*, de 1989.” (MARCÍLIO, 1998, p. 86).

Essa perspectiva partiu de uma concepção de infância, em processo de construção, como um momento específico da vida, rico em interações e aprendizagens, na qual a criança em seus diversos aspectos (físico, psicológico, social, político e cultural), constitui-se como sujeito de direito.

Sob esse ponto de vista,

As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN JR, 2001a, p. 31).

Mesmo diante desse contexto, o atendimento à infância pobre vinculou-se quase que exclusivamente a uma ideologia assistencialista, abordada como favor e como políticas de assepsia social mediante uma proposta pedagógica clara de educar para a submissão, o conformismo e a exclusão. O processo histórico de constituição das instituições de educação infantil é marcado pela destinação social dessas vinculadas às classes populares, com um projeto educativo claro de educar para a submissão as famílias e crianças pobres.

Para Kuhlmann Jr. (2001a), essas instituições educativas foram estruturadas a partir de uma “[...] concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados.” (*idem.* p. 183). O projeto educativo dessas instituições é então assinalado por “[...] uma *educação assistencialista* marcada pela arrogância que humilha para depois *oferecer o atendimento como dádiva*, como favor aos poucos selecionados para o receber. (*idem.* p. 182, grifos meus).

A criação dessas instituições se estabeleceu então como um *mal necessário* que serviria de resposta às problemáticas sociais evidenciadas pelo modo de produção capitalista.

Assim, as instituições de educação infantil são criadas sob um forte caráter assistencialista, que têm como projeto pedagógico a educação para a submissão e reprodução da situação a que a classe trabalhadora está submetida.

Segundo Faria (2002), Kuhlmann Jr. (2001a), Kramer (2001) e Barbosa (1999), essa vinculação das instituições de educação infantil ao atendimento das necessidades de guarda e cuidado das crianças, permeadas por concepções ideológicas (preconceituosamente convenientes para as classes dominantes) de incapacidade e incompetência das mães e famílias pobres prover sua prole, marcam decisivamente as políticas para esse campo e, conseqüentemente, a sua prioridade ou não.

Nesse sentido, Barbosa (1999, p. 2) observa que:

[...] a proposta de atendimento aos filhos de mulheres trabalhadoras, de viúvas e mulheres abandonadas por seus maridos, foi conjugada historicamente à idéia de “incompetência” feminina para a maternidade. Dessa forma, paradoxalmente, a mesma instituição que deveria servir para auxiliar na liberação da mulher para o trabalho, condenou-a a sentir-se culpada, assumindo para si a responsabilidade de “fracasso”. Concomitantemente, justificou-se a necessidade de entregar seus filhos à creche, para que ali fossem guardados, protegidos das mazelas da pobreza. [...] A tarefa moralizadora da Creche esteve, dessa forma, atrelada a uma falsa idéia de “prestação de favor”, de “doação”, distanciando-a da esfera dos direitos. Tal versão sobre a sua função acarretou, sem dúvida, o descomprometimento de alocação de recursos oficiais para esse tipo de locus educativo, tomando-o como uma proposta assistemática e puramente emergencial, de caráter educacional paliativo.

Além dos objetivos de instruir as famílias sobre como educar e cuidar de seus filhos⁴⁹, a partir da perspectiva de universalização de valores sociais a respeito de família, mãe-mulher e criança particulares de uma classe social (a classe dominante), essas instituições também, e principalmente, buscaram adaptar a infância pobre nesses mesmos comportamentos e valores. Nesse sentido, as instituições de atendimento à infância pobre caracterizaram-se por uma política de adequação das crianças das camadas populares aos ditames da ordem que se impunha, ou seja, preparando-as para o mundo do trabalho e para a submissão.

As instituições pré-escolares nasceram no século XVIII em resposta à situação de pobreza, abandono e maus tratos de crianças pequenas cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas criadas pela Revolução Industrial que se implantava na Europa Ocidental. Todavia, os objetivos e formas de tratar as crianças dos extratos

⁴⁹ - Essa perspectiva de instruir as famílias pobres (especialmente as mães, pois os pais quase não são envolvidos) sobre as formas “corretas” de cuidar e educar de seus filhos é um caráter permanente nas instituições, mesmo após as recentes mudanças de concepção e legislação. Como poderemos ver mais adiante, os projetos educativos das quatro instituições de educação infantil pesquisadas tem como uma de suas metas, desenvolver palestras para as mães com vários especialistas, especialmente da área de saúde (pediatras, enfermeiras, odontólogos).

sociais mais pobres das sociedades não eram consensuais. Opondo-se à ideologia criada naquele período histórico dentro de alguns setores da elite e que defendia a idéia de que não seria bom para a sociedade como um todo que se educasse as crianças pobres, alguns reformadores protestantes defendiam a educação como um direito universal. Todavia, aos mais pobres era proposta a educação da ocupação e da piedade. (OLIVEIRA, 1996, p. 15-16).

Durante grande parte da história brasileira, as políticas de atendimento à infância seguem essa orientação. O trato público da educação infantil, histórica e constitucionalmente, tem estado alocado aos órgãos do governo responsáveis pelas políticas de assistência e amparo, que possuem uma perspectiva de que as classes trabalhadoras e suas crianças são sujeitos da intervenção, ou seja, que são carentes e heterônomos, e necessitam da intervenção estatal para que sejam resolvidas as suas carências, escamoteando assim o cerne de seus problemas.

É necessário identificar as políticas educativas para a infância como um subsetor do conjunto de políticas sociais que busca atender as demandas de assistência aos trabalhadores/as e de educação e cuidado das crianças. Essas políticas sociais podem ser definidas como “[...] intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade.” (ROSEMBERG, 2002b, p. 29).

Essas políticas se dão em um quadro em que a intervenção social é objetivada no sentido de garantir a acumulação e legitimar os meios de reprodução social, regulando o acesso e/ou exclusão aos bens, social e historicamente produzidos, seja no campo dos produtos imateriais (bens simbólicos e culturais) sejam os produtos necessários à própria subsistência. Tais políticas, ao reproduzir os processos de apropriação ou socialização dos meios de produção e de seus produtos, também refletem as práticas sociais e as representações sobre os sujeitos dessa intervenção.

Sendo assim, entendemos que as praticas sociais desenvolvidas no campo das políticas sociais públicas correspondem, no plano ideopolítico, a representações acerca de seus destinatários, num complexo processo de constituição do reconhecimento social desses sujeitos. Isto significa que a institucionalidade da vida em sociedade, ao definir as práticas sociais que a orientam, definem também o lugar dos sujeitos que vão, ao longo de sua existência social, integrá-las. E esta integração começa nos primeiros anos da primeira infância. (NUNES, 2005, p. 73).

Ainda segundo o raciocínio dessa autora, as políticas sociais brasileiras para a infância têm se constituído como um processo de estranhamento da infância pobre e de suas possibilidades. As crianças, nesse sentido, são percebidas não como sujeitos históricos que

produzem a realidade mediante as relações estabelecidas com os outros e com o mundo, mas sim como coisas, objetos da ação de adultos.

Tais posições, aliás mostram-se coerentemente articuladas à concepção de infância heterônoma, construída no desenvolvimento da pedagogia moderna que concebe a criança como um ser frágil, dependente da ação dos adultos e da educação para transformar-se rumo à autonomia, à liberdade e independência. Ou seja, as crianças passam a ser tratadas apenas como receptoras de cuidado e proteção, como um vir-a-ser, reduzindo suas possibilidades de realização ao futuro, quando tornar-se-ão cidadãos, pessoas capazes de pensar e de produzir sua própria história. (ALVES, 2002, p. 28).

As orientações assistencialistas, que têm marcado as políticas educacionais voltadas para as crianças menores de 07 anos, seguem uma perspectiva dualista sob a qual a Educação brasileira tem se materializado. Tal dualização reflete-se no apoio aos setores privatistas da área e à elitização da educação, bem como a exclusão das maiorias do direito à educação. Esta exclusão não diz respeito somente ao acesso, mas também ao modelo precário e sucateado que tem caracterizado a educação pública no país, ou seja, uma educação “pobre para pobres”.

A política educacional no país é, historicamente, caracterizada pelo descaso para com a educação das maiorias e um amplo favorecimento da constituição de instituições educativas privadas que, ao longo da história, tem tido um apoio significativo do Estado brasileiro (VIEIRA e FREITAS, 2003). Dessa forma, a promessa de democratização e publicização da educação no país tem se conformado em um engodo das políticas oficiais que, quando tensionado pelas forças populares, colocam na ordem do dia alguns pontos, cedendo, com limites claros, às reivindicações e necessidades da população.

A promoção e incentivo ao atendimento educacional privado para a pequena infância são uma das suas características centrais desde a gênese dessas instituições. Esse caráter permanece até o momento, mesmo diante das mudanças provocadas pelas novas legislações pós-redemocratização do país. Em pesquisas que vêm sendo realizadas sobre políticas públicas de educação infantil em Goiás, Barbosa *et.al.* (2005) observam essa permanência como um dos grandes desafios políticos postos ao processo de democratização da educação infantil, sintetizando com a seguinte reflexão:

A pesquisa sobre as políticas públicas para a Educação Infantil em Goiás e em Goiânia tem indicado que as discussões políticas acerca dessa etapa educativa ainda a contemplam como um “problema” e um grande desafio político para as prefeituras em geral e, especificamente, para as secretarias municipais de educação. No caso específico das instituições de Educação Infantil, observa-se que os serviços passam a ser terceirizados. Muitas vezes a iniciativa privada assume o atendimento,

mas o dinheiro público é repassado às empresas. Essa é uma das formas de materialização da privatização do público, que se apresenta como diretriz para as políticas públicas sob a orientação dos organismos multilaterais. Além disso, essa diretriz se acentua quando se delineiam intervenções com base em Programas Emergenciais, que passam a caracterizar a forma principal de atuação do poder público municipal no campo da educação infantil. Esse tem sido segundo dados de 2004, o caso de Goiânia, porém não é uma característica apenas dela ou do Estado de Goiás.

As recentes pesquisas divulgadas pelo INEP explicitam o caráter ainda eminentemente privado das instituições de educação infantil no país.

Tabela 1

Estabelecimentos de Creche e Pré-Escola, por Dependência Administrativa, segundo o Número de Alunos Brasil e Regiões – 2000								
Brasil e Regiões	Estabelecimentos por Dependência Administrativa							
	Creche				Pré-Escola			
	Total	Público (%)	Municipal (%)	Privado (%)	Total	Público (%)	Municipal (%)	Privado (%)
Brasil	24.014	57,1	55,0	42,9	85.786	73,3	67,2	26,7
Até 10 Alunos	3.388	34,7	34,1	65,3	15.993	90,8	88,8	9,2
De 11 a 30 Alunos	7.228	52,5	50,9	47,5	26.588	76,1	69,7	23,9
De 31 a 50 Alunos	4.847	64,7	61,8	35,3	14.634	60,3	51,3	39,7
De 51 a 100 Alunos	5.853	67,4	65,0	32,6	16.461	61,5	54,5	38,5
Mais de 100 Alunos	2.698	61,4	58,5	38,6	12.110	76,0	69,5	24,0
Norte	955	72,9	68,1	27,1	6.234	84,9	72,1	15,1
Nordeste	7.131	74,8	72,0	25,2	39.141	80,9	77,4	19,1
Sudeste	9.410	43,8	42,7	56,2	22.502	58,2	56,0	41,8
Sul	5.055	55,3	54,6	44,7	13.146	74,6	58,8	25,4
Centro-Oeste	1.463	51,9	44,2	48,1	4.763	64,2	52,4	35,8
Fonte: MEC/INEP/SEEC, Censo da Educação Especial 2000 (resultados preliminares).								
Nota: o mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível de ensino.								

Fonte: MEC/INEP/SEEC, Educação infantil no Brasil: 1994-2001.

Este quadro se reproduz nas diversas unidades da federação como é o caso de Goiás onde, dentre as 2.560 instituições de educação infantil existentes⁵⁰, 912 são privadas, 1.440 municipais, 3 federais e 205 estaduais (BRASIL/MEC/INEP, 2001).

Na cidade de Goiânia, esse grande contingente de instituições privadas também é uma tendência que permanece. Um estudo organizado para a construção do Plano Municipal de Educação de Goiânia aponta para um baixo número de crianças atendidas por instituições de educação infantil frente à população dessa faixa etária (sobretudo na faixa de 0 a 3 anos), e apresenta um número muito grande de creches e pré-escolas privadas.

Segundo o documento Situação da Infância Brasileira – 2001 divulgado pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), em Goiânia existem 123.035

⁵⁰ - Esse número se refere ao total de instituições de atendimento à infância sem distinção entre creches e pré-escolas. Esses dados são aproximados do atual quadro por se referir ao censo realizado pelo Inep no ano de 2001.

crianças de 0 a 6 anos, sendo que 57% delas são de 0 a 3 anos, 28%, de 4 e 5 anos e 15%, de 6 anos. Desse total, apenas 30% das crianças são atendidas em instituição de educação infantil. Dessas 30%, 17, 3% correspondem àquelas que se encontram na faixa de 0 a 3 anos, 57, 4%, a 4 e 5 anos e 25, 3%, a 6 anos. [...] Em relação ao universo de crianças de 0 a 3 anos, o atendimento encontra-se assim distribuído: 1,5% na rede municipal, 0,4% na rede estadual, 0,06% na rede federal, 4,2% na rede filantrópica e 2,9% na rede particular. Quanto ao universo de crianças de 4 e 5 anos, o atendimento se encontra distribuído da seguinte forma: 13,5% na rede municipal, 2,4% na rede estadual, 0,04% na rede federal, 11,6% na rede filantrópica e 33,6% na rede particular. Em relação ao universo de crianças de 6 anos, o atendimento na educação infantil encontra-se assim distribuído: 1% na rede municipal, 7,2% na rede estadual, 0,2% na rede federal, 1,6% na rede filantrópica e 40,4% na rede particular. (GOIÂNIA, 2004, p. 14-15, grifos meus).

Estudos mais recentes, baseados em critérios mais qualitativos, demonstram que, apesar do avanço do debate acerca da educação infantil na promoção da educação e ampliação do universo cultural das crianças de 0 a 6 anos, o cenário das instituições marcadas pelo atendimento privado e filantrópico ainda é uma realidade e que as iniciativas do setor público tem ido muito mais no sentido de reafirmar um tipo de atendimento assistemático e não-formal do que efetivar modelos qualificados, formais e duradouros de educação infantil (ROSEMBERG, 2002b; 2003). São elementos caracterizadores dessa situação as seguintes questões: a indefinição do financiamento da educação infantil; as taxas de cobertura insuficientes e anacrônicas dessas instituições, especialmente, junto às famílias mais pobres; o incentivo às políticas de focalização na pobreza por meio de atendimentos não-formais e de baixo investimento público; e a baixa qualidade da oferta.

Nesse sentido, a perspectiva de democratização da educação infantil foi algo efêmero que privilegiou programas emergenciais de caráter assistencial e médico-higienista, objetivando mais controlar e subjugar as crianças das classes trabalhadoras do que efetivamente implantar um projeto educacional, no mínimo, de qualidade. Assim, até meados da década de 1960,

[...] as poucas creches públicas foram criadas juntamente por órgãos voltados exclusivamente para o assistencialismo, com medidas de promoção de saúde, de combate à desnutrição, de prevenção à marginalidade e à criminalidade entre crianças e jovens da população mais pobre. (ALVES, 2002, p. 28).

A permanência de elementos de precariedade e baixo investimento público na educação infantil brasileira são produtos da sua constituição como campo de conhecimento e de política social em processo de construção e sua história contemporânea é marcada por conflitos de interesses, que envolve os setores populares que buscam uma alternativa educacional de qualidade para as crianças menores de 7 anos, diferentes governos e projetos políticos e também o envolvimento dos organismos internacionais na definição das políticas

públicas para esse setor. Esses diferentes interesses e objetivos marcam profundamente o tipo de educação infantil que vem sendo delineado desde o final dos anos de 1970, ora avançando, principalmente com o atendimento das pressões advindas das organizações populares, ora retrocedendo, mediante a capitulação frente aos *novos senhores do mundo*.

Fúlvia Rosemberg (2002b; 2003) afirma que a história recente da educação infantil pode ser dividida em três períodos, cujos resquícios e influências são elementos constituintes das políticas que vêm sendo desenvolvidas para o setor. A autora divide os períodos e as características do atendimento à infância da seguinte forma: a) primeiro período, situa-se entre o final dos anos de 1970 e final dos anos 1980, que corresponde à implantação de um modelo massificado de educação infantil alinhado às diretrizes pensadas pela UNICEF e UNESCO, baseado nas teorias da privação cultural e na perspectiva compensatória; b) o segundo período também inicia-se paralelamente ao anterior, no processo de redemocratização do país, e se caracteriza pela entrada dos movimentos sociais no cenário político nacional e das intervenções e contribuições desses no campo da infância. Esses movimentos são fundamentais na definição dos novos parâmetros legais na educação infantil que alocam-na nas legislações referentes à educação, buscando superar os limites impostos pela influência administrativa e ideológica do assistencialismo; c) o terceiro período dar-se-á a partir de 1996, momento em que o advento das políticas neoliberal toma conta do Estado brasileiro, provocando um retrocesso sobre os rumos adotados na construção de uma educação infantil de qualidade no país, especialmente por causa das determinações dos organismos financeiros (especialmente o Banco Mundial) sobre as políticas para o campo que tem como eixo de ação as políticas focalizadas nas populações pobres.

O período que envolve o final da década de 1970 e meados da década de 1980 é marcado pela ditadura militar e suas políticas econômicas de transferência do fundo público para o capital internacional para pagamento da dívida externa contraída em função do modelo de desenvolvimento adotado⁵¹. Há nesse momento uma redução estatal nas políticas públicas e ao mesmo tempo uma ampliação dos seus aparelhos no controle político e ideológico sobre a sociedade civil. A expansão caótica do ensino público, o arrocho salarial da massa trabalhadora brasileira, em especial do funcionalismo público, a ofensiva violenta e cooptativa sobre os movimentos sociais, são exemplos concretos do caráter ditatorial do Estado Militar (GERMANO, 2005, *passim*) nesse período.

⁵¹ - Uma versão interessante sobre o modelo econômico adotado pelo Estado brasileiro e seus impactos na educação pública durante a década de 1970 e início da década de 1980 podem ser conferidos em Romanelli (1997) e em Germano (2005).

Durante os anos de ditadura, a modernização do Estado e o incremento do crescimento da economia pautado pelas políticas de investimento exterior buscaram um alargamento do Estado nacional e de sua intervenção na sociedade civil. Sob a pretensa intenção de implementação do *Estado de bem-estar* (que escamoteava o horror provocado pela ditadura), o Estado brasileiro buscou intervir numa série de setores com políticas sociais, caracterizadas pela compensação das mazelas do sistema, que velavam as contradições econômicas e políticas do modelo adotado.

No período supracitado, nota-se uma diversidade de influências no campo educativo e no atendimento à infância, pautada pelas políticas imperialistas estadunidenses materializadas pelo acordo MEC-USAID. A infância pobre fora marginalizada e criou-se as instituições policialescas (Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) de vigilância e punição da infância pobre. A infância passa então a ser denominada por um termo comum à linguagem policial, a saber, *os menores*.⁵²

Entre as décadas de 1960 e início da década de 1980, houve a disseminação de duas diretrizes no atendimento educativo voltado à infância: 1) a continuidade e extensão do lar e da família; 2) a assistência aos trabalhadores pautada pela ideologia da *privação cultural*.⁵³ Assim, as trabalhadoras que ali atuavam assumiam como função o papel de mãe, guardiã do cuidado e educação das crianças.

Juntamente com a força do Estado repressivo, o bloco histórico brasileiro do período da ditadura militar⁵⁴ articulou medidas políticas de envolvimento da sociedade em políticas sociais focalizadas. Essas políticas se caracterizavam pelo baixo custo e pela responsabilização da sociedade e dos movimentos populares para o atendimento de demandas que estavam se configurando como bandeiras de luta e organização política dos trabalhadores brasileiros, tais como, o analfabetismo, a moradia, a reforma agrária e as creches.

As políticas sociais utilizadas como forma de responder e controlar os conflitos sociais, bem como de velar o caráter extremamente violento do regime, são marcadas pela intervenção internacional principalmente sobre os aparelhos do Estado. Os tratados de cooperação entre MEC e USAID na formulação das políticas para o ensino básico e superior e do Banco Mundial e da Unesco e Unicef na educação pré-escolar são exemplos disso.

⁵² - Ver Marcílio (1998, p. 224-229).

⁵³ - A teoria de privação cultural estabelece uma relação mecanicista de causalidade entre pobreza material e pobreza de estímulos na infância, que decorreria em uma formação cultural deficiente, e conseqüentemente geraria o fracasso escolar das crianças oriundas das classes populares (KRAMER, 2001).

⁵⁴ - Baseado no conceito gramsciano de *bloco histórico*, o trabalho de Germano (2005) aponta para o fato de que o Estado Militar resultou numa síntese que expressou os interesses do capital internacional, das grandes empresas nacionais e das estatais formando um bloco dirigido pelos militares e apoiado por setores tecnocráticos.

Diante da crise política e econômica que ameaçava a hegemonia do Estado Militar no final da década de 1970, esse passa a desenvolver uma série de políticas sociais de caráter compensatório, baseada na chamada “participação comunitária”. Tais políticas foram muito influenciadas pelos organismos multilaterais, sob a estratégia “reformista conservadora”. Segundo Germano (2005, p. 231), “Tal estratégia visa, no essencial, promover mudanças sociais sem ruptura, através da obtenção do consenso, motivo que levou o Banco Mundial a aumentar os seus financiamentos para os chamados programas sociais.”.

Dentre essas estratégias, a política do pré-escolar foi sendo caracterizada pelo atendimento focalizado na pobreza, marcada pelas teses da teoria da privação cultural e pelo envolvimento comunitário. Fortemente influenciadas pela Unicef e pela Unesco, as políticas de educação infantil no período entre 1970 e 1980 são parte de um ideário que propugna uma “naturalização” da subordinação cultural dos países subdesenvolvidos em relação às nações centrais do capital e são ironicamente caracterizadas por Rosenberg (2002b, p. 35) da seguinte forma:

A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis.

Continuando a análise, a autora aponta como essa perspectiva foi assumida nos planos de educação do período como diretriz oficial.

O novo modelo de EI foi incorporado pelo segundo Plano Setorial de Educação e Cultura. Esse Plano concebeu a EI na perspectiva de compensação de carências de populações pobres, especialmente residentes em periferias urbanas, visando o combate à desnutrição e a sua preparação para o ensino fundamental (ROSENBERG, 1998). Porém, os programas foram implantados apenas no final dos anos de 1970 e início de 1980, quando apresentávamos, segundo o modelo de Cochran (1993), condições demográficas e políticas para expansão da EI: urbanização acentuada, redução das taxas de natalidade, despertar do ideário feminista contemporâneo, crises econômicas e políticas em nosso contexto, do regime militar. (*ibidem*).

Embora as políticas de educação infantil nesse período sejam identificadas por suas limitadas e limitantes concepções e práticas, houve também uma série de estruturas que colaboraram posteriormente para o avanço de concepções, idéias e formas de intervenção no campo. Dentre os legados positivos desse período podemos, apontar os seguintes: a organização de uma estrutura administrativa específica no interior do Ministério da Educação

(a Coordenação de Educação Infantil/COEDI); a expansão surpreendente do número de matrículas entre 1970 e 1988; a gênese de um debate mais elaborado e sistematizado nacionalmente; e o envolvimento dos novos movimentos sociais no campo da educação infantil. (ROSEMBERG, 2003).

O envolvimento dos movimentos sociais no campo da educação infantil é o principal aspecto que marca o segundo período que se inicia paralelamente ao anterior. Esse foi um período de intensa mobilização política pelo reconhecimento dos direitos da criança no âmbito internacional, que encontra ressonâncias no cenário nacional, articulando a luta pela superação do Estado autoritário com a reivindicação por direitos sociais fundamentais como a saúde, moradia e educação. O movimento de luta pela creche e as organizações feministas se tornam referências importantes na reivindicação por instituições de educação infantil que garantisse o direito das crianças de 0 a 6 anos a um atendimento educacional de qualidade e o direito da mulher ao trabalho. (ROSEMBERG, 1989).

A organização política da sociedade civil acaba influenciando decisivamente na formulação do novo marco institucional para a educação infantil, cujas concepções de infância como sujeito histórico e de educação infantil como instituição que se constitui como parte da educação escolar com o papel de ampliar o universo cultural da criança se tornam referências para as considerações feitas na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Dessa forma, a Constituição Federal do Brasil no ano de 1988 constituiu-se como um marco significativo no campo do atendimento à infância brasileira, que passou a observar, nas políticas oficiais, a criança como cidadã portadora de direitos tais como educação, saúde, lazer, alimentação, cultura entre outros, efetivados pela família em regime de colaboração com a sociedade e com o poder público.

Posteriormente à publicação da Constituição Federal, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990, resultado de um amplo processo público e democrático de discussão e debate acerca da situação das crianças e adolescentes do país e dos rumos das políticas voltadas para o atendimento dessa população, constituindo-se num salto qualitativo no que se refere à implementação de políticas de direitos garantidos na constituição e, dentre eles, o atendimento educacional para a infância que se materializa na lei nº 9694/96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a educação infantil como primeira fase da Educação Básica, garantida pelo poder público.

O amplo processo de debate sobre políticas para a infância foi sustentado por uma importante contribuição da academia que produziu, desde meados da década de 1970, um amplo material sobre a infância e os processos educativos nessa etapa da vida humana. As pesquisas organizadas por núcleos de estudos e programas de pós-graduação afetos à temática têm investido seus olhares pelos mais diversos fatores que compõem a educação infantil no contexto atual. As produções têm se caracterizado por investigações no campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; nas políticas voltadas para a infância e para a educação infantil; nas relações infância x sociedade e infância x cultura; em propostas pedagógicas nas diversas áreas científicas, artísticas, da linguagem e culturais; formação de profissionais; e na constituição das instituições de educação infantil e construção da identidade dessas e de suas profissionais.

Nesse sentido, as políticas e produções para e sobre a infância, recentemente construídas, refletem um estágio interessante no campo constituindo um amplo espaço de discussão e debate sobre a infância e sua educação em instituições coletivas⁵⁵, o que efetivamente não tem significado a concretização de uma educação infantil de qualidade em todo o território nacional e que atenda a toda a demanda, composta, essencialmente, por famílias das classes trabalhadoras. Pelo contrário, ainda há muitos percalços e contradições inerentes a esse processo, ligados à própria implementação e democratização da escola pública numa sociedade de classes.

A educação pública brasileira, que desde os idos da década de 1970, vem sofrendo um processo de desvalorização, escamoteado pelas idéias e pelas políticas de democratização, tem se caracterizado como uma “educação pobre para pobres”, materializada pelo sucateamento das instituições, pela falta de políticas de formação inicial e continuada de professores, desvalorização social e econômica dos trabalhadores da educação e cortes drásticos do financiamento da educação. Nesse processo, surge ainda de maneira tímida a luta pela construção e instituição de uma educação infantil organizada a partir de Projetos Político-Pedagógicos estabelecidos coletivamente por profissionais qualificados e que atenda a especificidade dessa etapa da vida.

Ainda que o Estado tenha se constituído como um agente significativo no que se refere à consolidação de um sistema de educação infantil, pelo menos no que tange às políticas públicas garantidas pelas letras das leis oficiais (Constituição 1988, ECA, LDB)

⁵⁵ - A literatura sobre educação infantil tem usado diferentes termos para denominar as instituições de educação infantil. As seguintes denominações têm sido correntemente utilizadas: equipamentos de atendimento à infância; instituições coletivas; centros de educação infantil; e creches e pré-escolas.

promovendo debates sobre a área e construindo documentos para a consolidação da educação infantil⁵⁶, são os movimentos sociais vinculados à classe trabalhadora que vão dar um maior impulso à implantação real desse atendimento. O processo de industrialização no país e a organização sindical pressionaram, quando da criação da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, a criação de leis que garantissem a criação de creches nos locais de trabalho, no sentido de que atendessem as mães trabalhadoras (ALVES, 2002, p. 30).

Além das reivindicações e conquistas sindicais, a organização de movimentos populares pró-creches na década de 1970, juntamente a outros setores da sociedade civil, organizados em partidos, associações docentes, associações científicas etc lutaram e pressionaram o poder público no sentido de garantir a implantação e expansão das instituições de educação infantil.

Merisse (1997) destaca como fatores centrais no processo de expansão das instituições de educação infantil no país o surgimento de novos atores sociais na luta contra o Estado opressor, buscando garantir uma sociedade democraticamente justa para todos. Destacam-se nesse processo: a) a declaração dos Direitos Universais das Crianças; b) a mobilização dos movimentos feministas, movimentos de luta por creches, organizações partidárias de esquerda, fóruns de discussão em prol da garantia de atendimento aos pais trabalhadores e às crianças; e c) a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho.

Nesse sentido, as instituições de educação infantil, especialmente as creches, tornaram-se uma alternativa de cuidado e educação dos filhos dos trabalhadores, aparecendo então “como um direito da criança e da mulher que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável. (MERISSE, 1997, p. 49)”.

O processo de transformação por que passou a educação infantil no país, tanto na legislação como na materialização (ou na tentativa de) de um sistema de atendimento educacional para as crianças menores de 07 anos, transferiu a responsabilidade desta pasta para os órgãos governamentais responsáveis pela educação (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), afastando-a, em tese, das políticas

⁵⁶ - Durante a década de 1990, o MEC promoveu importantes debates objetivando a implantação da educação infantil sob uma concepção educacional, respeitando as diretrizes da Constituição de 1988 e da LDB, ainda em processo de construção. Destaca-se o I Simpósio Nacional de Educação Infantil no ano de 1994 que resultou na construção de documentos referentes a esses debates que foram publicados no formato de cadernos abordando as políticas para a educação infantil; políticas de formação dos profissionais da educação infantil; bibliografia anotada; critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças; e propostas pedagógicas e currículo para a educação infantil.

assistencialistas e inaugurando novas direções quanto à intervenção estatal no atendimento educacional da infância.

Lutas pela democratização da escola pública, que desde a década de 70 envolveram um número cada vez maior de educadores, junto com pressões feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas com um direito da criança e um dever do Estado na Constituição de 1988. Mais do que isso, o exame político do atendimento que até então vinha sendo feito em creches formulou a demanda de que tal atendimento deveria integrar-se nos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2002, p. 78).

Nesse sentido, as profissionais que atuavam e atuam no campo da educação infantil são inseridas junto ao restante da categoria dos trabalhadores da Educação, pelo menos no âmbito legal. Isso tem implicado uma série de dificuldades, pois a maioria das trabalhadoras que atuavam na educação infantil à época, antes das mudanças legais, mal possuía o Ensino Fundamental completo (ROSEMBERG, 1994), e teriam que se adequar ao Artigo 63 da LDB que regula assim os profissionais da Educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1999, p. 52).

As instituições de educação infantil, após o seu novo marco regulatório, passam a se subordinar, oficialmente, à estrutura burocrática do Estado e ao papel ideológico e político que essas instituições têm. Organizado pelos marcos jurídicos e institucionais do sistema educacional brasileiro, o trabalho realizado nas instituições de educação infantil passa por alterações significativas, pelo menos no plano conceitual, muito embora há uma série de elementos que permanecem presentes nessas instituições, tanto no âmbito das políticas como nas práticas cotidianas.

A permanência da indefinição do quadro de profissionais nas instituições de educação infantil é um dos problemas que podem ser elencados, por exemplo. É fato reconhecido o caráter voluntário do trabalho realizado nas instituições de educação infantil até as recentes modificações na legislação, e a falta de qualificação específica das trabalhadoras que atuavam nessas.

Com a legislação em vigor, o Estado passa a assumir a responsabilidade pelo quadro de profissionais alocados na educação infantil e estes passam a ser organizados pela carreira do magistério que prevê a formação em nível superior para o exercício da profissão,

ou, no mínimo, a formação em nível de ensino médio na modalidade Normal (conforme o artigo nº 62 da LDB/1996). No entanto, há uma indefinição sobre o que fazer com o quadro de pessoal que não tem formação adequada, mas possui direito adquirido, especialmente nas instituições que são transferidas dos estados para os municípios.

Essas mudanças também provocam conflitos de interesses corporativos referentes ao grupo de profissionais que atuavam nessas instituições, especialmente aqueles vinculados à assistência social. Rosenberg (2002a, p. 76) observa, nesse sentido, que a mudança do atendimento educacional da infância – da assistência para a educação – tem sido um processo tenso implicando, inclusive, no acirramento nas relações dos dois campos em questão. Tal acirramento vem provocando cisão e concorrência entre os trabalhadores e as políticas para a infância, o que não significa, em absoluto, um caminhar para sua democratização e universalização.

Esse conflito, além de dificultar as ações e políticas de universalização e democratização da educação infantil, incide na constituição de barreiras entre trabalhadores, colocando-os em conflito no interior da própria classe e velando o verdadeiro cerne das contradições, bem como seus verdadeiros opositores. A concorrência entre os trabalhadores dificulta a organização de ações e representações de classe que venham constituir a identidade política da classe trabalhadora.

Por outro lado, a inclusão da educação infantil como a primeira etapa da educação básica no país não significou grandes avanços nas políticas de suporte (financiamento) destinadas a esse nível de ensino e ignorou as profissionais que ali já atuavam. As chamadas *crecheiras*, *pagens*, *auxiliares* e *agente educativo* não possuem a atividade regulamentada pela lei orgânica da educação, colaborando com a constituição de um elemento de cisão na composição da identidade coletiva das trabalhadoras. Essas profissionais não possuem planos de carreira, seus salários são bem menores do que as demais trabalhadoras (professoras) apesar de desempenharem atividades semelhantes e de possuírem ou estarem em formação.

Como ressalta Kuhlmann Jr. (2001a), o argumento de que a transição da educação infantil para os sistemas de educação e sua vinculação administrativa nas secretarias de educação resolve os problemas históricos dessas instituições, que permanecem na sombra de um modelo estigmatizado pela sua destinação social, resultam num equívoco estabelecendo um falso conflito entre educar e cuidar e escamoteando as mazelas não superadas do sistema escolar brasileiro.

A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena. Esses preconceitos se reforçam até mesmo por opções políticas necessárias, como a de que é preciso manter prioridade de atendimento às crianças de famílias mais necessitadas nessas instituições. Não porque as famílias seriam incapazes, [...] mas porque há uma dívida social a ser paga, exigindo essa priorização. Além disso, com a desvalorização que penetrou a escola pública em nosso país, desmantelada pelo descaso de sucessivos governos, fazer parte de um sistema que se tornou exclusivo para a educação dos pobres, o que facilita a passagem de creches e pré-escolas assistencialistas a esse sistema sem alterar as concepções educacionais: a pedagogia da submissão também se faz presente no interior do sistema educacional e não apenas na educação infantil. (KHULMANN JR. 2001a p. 204-205).

A condição de organização complexa que materializa processos de reprodução das relações sociais de produção (TRAGTENBERG, 2004) faz tanto da escola fundamental e média como das instituições de educação infantil espaços que reafirmam a inserção de classe dos indivíduos, isto é, no lugar de origem do sujeito no interior da divisão social hierárquica do trabalho. Essas instituições cumprem uma determinada função política e ideológica de inculcação dos valores, da cultura, do gosto hegemônicos sobre as classes populares. E essas funções, em um contexto contra-revolucionário e conservador, como na atual conjuntura, se aprofundam pela negação de direitos que nem recém-conquistados foram.

Num sentido contrário aos avanços que vinham ocorrendo na área com o debate que se iniciou num contexto de reabertura democrática e que buscava assentar o Estado de bem-estar como políticas de hiper-compensação sobre os efeitos funestos do capital, é estabelecido um profundo recrudescimento diante das ofensivas neoliberais enfatizadas pela tríade governamental Collor-Itamar-FHC, que se instalou no país durante doze anos. Essas questões caracterizam o terceiro período que configura a história contemporânea da educação infantil, cujo marco é a LDB/1996 e o aprofundamento das políticas neoliberais no Brasil.

Como já foi ressaltada anteriormente, a desertificação social promovida pelas políticas neoliberais, que se iniciaram na década de 1990, tem como principal impacto social a destruição dos serviços públicos e a vinculação das políticas sociais a uma perspectiva de focalização na pobreza. As teses do Estado Mínimo provocam o recuo do poder público em relação ao atendimento das demandas sociais, alocando-as na iniciativa privada (financiada pelo Estado) e nas chamadas organizações sociais. Essa situação tem efeitos ainda mais drásticos sobre as áreas embrionárias – como é o caso da educação infantil – de políticas sociais que começam a adquirir respaldo social após a reabertura do regime democrático.

Rosemberg (2002a) observa que o debate popular que buscava garantir a educação infantil como direito inalienável da criança e de pais e mães trabalhadores/as, gestada na Constituição de 1988, emergiu de um contexto político em que se visava a

implantação do Estado de bem-estar. Com o advento do processo de inserção do Brasil no movimento de globalização econômica, capitaneado pelo aprofundamento das políticas neoliberais, as políticas sociais, e dentre elas as de educação infantil, sofreram impactos materializados pela tese do Estado Mínimo e pelas perspectivas economicistas da educação envidadas pelos organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial.

Esse movimento ocasiona uma série de consequências no campo educacional, retraindo os gastos (que já eram parcos e insuficientes), alocando um direito constitucional dos indivíduos como um promissor nicho de mercado e resgatando as políticas de controle das massas denominadas de assistencialistas. No campo da educação infantil, há uma retomada do assistencialismo como campo interventor, mesmo porque a falta de recursos específicos na pasta da Educação remete a educação de crianças menores de sete anos para outros departamentos da administração pública (ROSEMBERG, 2002a; 2002b; 2003).

As políticas de ajuste econômico propõem, por meio do Ministério da Assistência Social, atender as crianças que não foram atendidas pelos sistemas de ensino, pelos serviços “alternativos” (creches volantes, brinquedoteca, creche família). Esse movimento é carregado dos intentos das políticas neoliberais que, isentando o Estado de assumir políticas de suporte para o setor – setor esse que tem buscado a universalização de um atendimento sócio-educativo de qualidade por meio de instituições estruturadas para isso, conduzidas por profissionais qualificados – garante, pela retomada das atividades assistencialistas e buscando a “parceria” da iniciativa privada (Ong’s, amigos da escola, voluntariado), o atendimento com baixos recursos e qualidade.

O retrocesso imposto à educação infantil proveniente do aprofundamento das políticas neoliberais pode ser percebido nos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), que desconsiderou boa parte do debate que vinha sendo feito desde a década de 1980, ignorando, inclusive, boa parte das diretrizes retiradas do simpósio que o MEC promoveu para discutir a implantação de uma política de educação infantil. Dessa forma, como observam Martinez e Palhares (2000), estes documentos representam um ponto de inflexão das políticas que até então vinham sendo constituídas para a área.

As diretrizes das políticas neoliberais na educação infantil é parte do receituário empregado pelos governos das nações em desenvolvimento de acordo com as convenções internacionais, promovidas pelo Banco Mundial, realizadas na década de 1990 em Jontiem e Dakar. Para Rosenberg (2003, p36),

O Banco Mundial entra no Brasil no campo da EI recuperando o antigo modelo de massa, com nova terminologia: a de “desenvolvimento infantil”, que pode significar alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados por mães, visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca, sob a responsabilidade de outras instancias administrativas além das educacionais. Além disso, programas “focalizados”, de emergência, ou para combate à pobreza podem ser substitutos, e não complementares, a programas setoriais universais.

As instituições de educação infantil, no Brasil, se encontram na seguinte encruzilhada: instituir e regularizar um modelo democrático e de qualidade de atendimento educacional para as crianças entre 0 e 6 anos; ou reafirmar e manter um conjunto de práticas e concepções de educação infantil restrita, baseada no assistencialismo como proposta pedagógica para as crianças e famílias das classes populares. Os caminhos que a educação infantil vai percorrer nos próximos anos dependem, sobretudo, do envolvimento ativo e consciente de quem produz e reproduz essas instituições cotidianamente. As trabalhadoras da educação infantil embora hoje sejam professoras com formação em nível superior ou médio⁵⁷, ainda não têm clareza da função das instituições de educação infantil, permanecendo a reprodução do conflito mistificado entre cuidar e educar, assistência e educação no seu trabalho.

2.3 Cuidar e educar como dimensão estruturante do trabalho nas instituições de educação infantil: caracterização do trabalho educativo em Goiânia

O embate entre assistencialismo e educação, cuidar e educar são elementos definidores do trabalho educativo nas instituições de educação infantil e se constituem como dados fundantes das práticas e representações produzidas pelos sujeitos que estão no cotidiano dessas instituições e da própria sociedade.

As especificidades da educação infantil não negam o caráter de assistência materializado pelo cuidado da criança, pelo contrário, amplia o conceito de cuidado reunindo-o ao de educação e a um projeto político-pedagógico de formação cultural da criança menor de sete anos. Como observam Rosenberg (2002b) e Haddad (2002), é necessário travar um debate entre a assistência e a educação quando se discute a educação infantil e não um embate antagônico e excludente um do outro.

⁵⁷ - É preciso relativizar essa questão da formação das professoras que atuam na educação infantil, pois o advento da lei ainda não significou uma alteração do precário quadro funcional dessas instituições. Segundo Rosenberg (2003), no Brasil, apenas 19,4% das funções docentes em educação infantil são cumpridas por pessoas com formação em nível superior; e com uma categoria profissional do ensino com a maior porcentagem de mulheres (94,8%), cuja renda salarial é inferior à dos demais níveis de ensino.

O fato de que a educação infantil como instituição educacional e, portanto, como local de trabalho se situa no âmbito do debate assistência x educação, estabelecendo, então, duas linhas distintas de organização do trabalho e de caracterização dessas instituições.

O assistencialismo, como observado anteriormente, envida um modelo de intervenção junto à classe trabalhadora, pautado por uma política educativa direcionada para uma formação ideologicamente paternalista, subjugadora, que humilha, controla e contribui para a reprodução das formas de constituição dessa sociedade. O trabalho nas instituições de caráter assistencialista nesses moldes tem sido caracterizado somente pelas práticas de cuidado e guarda das crianças e pela baixa qualificação dos trabalhadores, por um trabalho desregulamentado e muitas vezes sem nenhuma remuneração (voluntariado) (CAMPOS, 1994). Descaracterizando-se, daí, a possibilidade de uma formação cultural das crianças de 0 a 06 anos vinculada ao projeto histórico da classe trabalhadora e dificultando, ou até mesmo impossibilitando, a constituição das trabalhadoras da área como uma categoria organizada e combativa.

Por outro lado, a instituição da educação infantil, como parte integrante do sistema básico da educação, incide na possibilidade da construção de projetos político-pedagógicos articulados aos interesses da classe trabalhadora, que não somente guarde seus filhos enquanto trabalham, mas que contribua efetivamente para uma formação que colabore para a emancipação humana. Nesse sentido, o trabalho nas instituições de educação infantil, institucionalmente atribuída às políticas educacionais, pressupõe profissionais qualificados trabalhando de forma regulamentada por direitos trabalhistas, remunerados de acordo com as exigências, qualificações e funções atribuídas às suas atividades e com planos de carreira estruturados, enfim, com delimitações claras do trabalhador docente.

As características atribuídas ao trabalho docente indicam a constituição de uma categoria de trabalhadores que, junto aos demais profissionais da educação (administrativos, direção, pessoal de apoio etc.), constituem-se como profissionais do terceiro setor, que prestam serviços altamente complexos à sociedade, vendendo sua força de trabalho ao setor privado ou público. Dessa forma, a questão do embate assistência x educação possui papel importante na construção da identidade política das trabalhadoras da educação infantil.

Ao assumir um caráter assistencialista, as instituições e seus trabalhadores e trabalhadoras, em boa parte, reafirmam um modelo ideológico e reprodutor do *status quo*, o que não quer dizer que a educação não faça o mesmo. No entanto, enxergamos na consolidação das instituições de educação infantil como local de trabalho articulado a um sistema de ensino que reúne um grande contingente de trabalhadores numa só categoria e que,

portanto, estabelece uma possibilidade de construção de uma identidade política vinculada aos interesses, necessidades e lutas dos demais trabalhadores⁵⁸.

Tais possibilidades não estão pautadas pela ingenuidade e equívoco de leitura da realidade que aloca todos os problemas da educação infantil no embate ideológico entre educação e assistência (KHULMANN JR. 2001a, 204-205), evidenciando a primeira como redenção dessa etapa educacional. Tomando como ponto essencial dessa discussão as possibilidades de as trabalhadoras da educação infantil elaborarem uma identidade política articulada ao projeto histórico do Trabalho, compreende-se a necessidade de reunir o trabalho educativo junto às crianças da classe trabalhadora com um projeto de emancipação humana e, portanto, vincular ação educativa à luta de classes.

Nesse sentido, já estão acenadas tais articulações no âmbito teórico e prático da educação. No âmbito da produção acadêmica e das propostas pedagógicas, já existe um arsenal de constructos teórico-metodológicos que apontam para um projeto de formação humana orientado pelas perspectivas e projetos de liberdade e emancipação humanas. Acrescenta-se à produção acadêmica a práxis educativa que vem sendo desenvolvida pelos trabalhadores e trabalhadoras em educação, buscando materializar uma vida cheia de sentido no trabalho e pelo trabalho, como se refere Antunes (2002). Para isso, trabalhadores e trabalhadoras em educação não só buscam efetivar projetos pedagógicos de qualidade para as majorias nas instituições escolares, mas também realizam militância sindical e partidária, mobilizam moradores de periferias e movimentos sociais, enfim, se articulam aos que estão inseridos no processo de produção e que lutam por uma alternativa contrária à sociedade de classes.

Ao contrário dessas perspectivas apontadas, as intervenções assistencialistas na educação infantil – além de reproduzir a ideologia da caridade burguesa e clerical – tem-se constituído como um campo de atuação do voluntarismo, da heterogeneidade de ação e de sujeitos envolvidos, da fragmentação e, conseqüentemente, do consenso entre as classes, materializadas pela “generosidade” dos setores das elites diante da miséria e pobreza de

⁵⁸ - Segundo Marx (2001), o capital torna homens e mulheres em uma massa de trabalhadores que experimentam e vivenciam uma situação comum e interesses comuns. Esse fato torna os trabalhadores em *classe em-si*, mas ainda não *classe para-si*. Tal passagem se materializa por intermédio da luta e dos embates de classe, em que os trabalhadores passam a defender e reivindicar seus interesses de classe. É nesse sentido que parto da perspectiva que, ao se definirem como trabalhadoras em educação, e se inserirem no interior das lutas e organização político-sindical historicamente construídas pela categoria, ampliam-se as possibilidades das trabalhadoras da educação infantil construírem uma identidade política vinculada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Tal identidade política tem sido historicamente construída pelos trabalhadores em educação no interior do seu trabalho (e das suas contradições) e na sua organização político-sindical como observam Canezin (1999), Ribeiro (1987) e Souza (1996;1997).

adultos e crianças oriundos das classes populares (KHULMANN JR. 2001a e 2001b; FARIA, 2002; ROSEMBERG, 2002a; OLIVEIRA, 1996; KRAMER, 2001).

A materialização de uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada, passa pela consolidação dessas instituições como locus de trabalho, onde uma equipe multiprofissional se organiza coletivamente para cuidar e educar crianças de 0 a 06 anos de idade, além de lutar e militar pela sua valorização e realização. A compreensão de que a educação infantil seja um direito necessário e indispensável de pais e mães trabalhadores e, sobretudo, direito das crianças pertencentes à maioria da população brasileira significa a constituição desse espaço como um importante determinante na constituição da identidade política das trabalhadoras que ali atuam.

As instituições formais de educação (centros de educação infantil, escolas, universidades), no modo de produção capitalista, funcionam como uma instituição complexa e contraditória que, ora reproduz as características da organização do trabalho próprio às empresas capitalistas (CODO *et.al.*, 1999; NOVAES, 1992) e da organização burocrática dos aparelhos estatais (TRAGTENBERG, 2004), ora resiste às determinações da organização capitalista do trabalho ao se conformar como espaço de produção e socialização da cultura e do saber.

Evidentemente ali não se produz uma mercadoria imediata à percepção do consumo, entretanto, o processo educativo tem uma função essencial, a de colaborar na produção da principal mercadoria inerente ao capital, qual seja, a força de trabalho.

Como Silva Júnior (1993, p. 43) observa:

Embora as diferentes capacidades de trabalho que concorrem para a formação da máquina produtiva no seu conjunto participem de maneira muito diferenciada do processo de formação de mercadorias, todas essas capacidades de trabalho, fundadas na utilização da mão ou da cabeça, subordinam-se por igual ao capital na medida em que trocam seu trabalho pelo capital e reproduzem o dinheiro dos capitalistas como capital.

É nesse sentido que o trabalho no setor de serviços, do qual a educação infantil faz parte, não se constitui como atividade produtiva, mas dá suporte para que essa se realize.

O trabalho em serviços não dispõe de critério de economicidade tão claro quanto o chamado “trabalho produtivo”. Ele é em grande parte descontínuo, atemporal e difícil de normatizar como função técnica. O setor de serviços é responsável pela produção das condições e os pressupostos institucionais e culturais específicos para as atividades “produtivas” (segurança, conservação, defesa, vigilância, certificação). (MASCARENHAS, 2002, p. 35-36).

Então, no sentido de reprodução das relações sociais do sistema do capital, as instituições de educação infantil têm cumprido uma dupla função: 1) colaborar ou até mesmo substituir a família no processo de educação das crianças menores de 07 anos, intensificando e ampliando a formação do trabalhador desde cedo, ou seja, reproduzindo a força de trabalho; 2) cuidar dos filhos dos trabalhadores enquanto esses se lançam no mundo do trabalho dedicadamente e integralmente. Esse processo de reprodução do capital, por meio das instituições educativas, não ocorre sem contradições, que se materializam nos processos educativos baseados em projetos qualitativamente referendados e na resistência dos sujeitos que ali atuam. No entanto, a sua caracterização assistencialista reduz as possibilidades de construção de um projeto pedagógico e, portanto, político, de uma formação que contribua para a emancipação dos sujeitos desde sua infância.

Ainda que as leis tenham se modificado e as instituições de educação infantil tenham alterado suas estruturas, se convertendo em estabelecimentos educacionais vinculados aos sistemas de ensino, as trabalhadoras que ali atuam reproduzem, na prática e no discurso, a função assistencial como primordial no atendimento das crianças⁵⁹.

As contradições presentes no âmbito das práticas e do discurso das trabalhadoras que atuam nas instituições de educação infantil manifestam o estágio de construção por que passa esse campo de conhecimento e intervenção que, apesar de vir estabelecendo diretrizes educacionais (oficiais e acadêmicas), institucionalizando as instituições a partir das normas e estrutura dos sistemas de ensino no país, ainda não superou a herança da intervenção assistencialista.

Tal herança incide num prejuízo na composição da identidade política de suas trabalhadoras, visto que as relações decorrentes de uma intervenção assistencialista propõem uma pedagogia do silêncio, da humilhação e da submissão das maiorias diante dos conflitos sociais e das relações de poder decorrentes. Nesse sentido, o trabalho nessas instituições direcionado a partir desse viés de assistência atinge os problemas imediatos das classes subordinadas, mas, no entanto, servem como formas de reprodução do consenso e do

⁵⁹ - Os trabalhos de Ongari e Molina (2003), Cerisara (2002) e Silva, I. (2001), apresentam as representações e identidades que as profissionais atribuem as instituições e ao próprio trabalho, ainda muito arraigadas nas concepções de assistência e guarda da criança, enquanto os pais trabalham. Alves (2002) aponta como as referências do papel social atribuído às mulheres de mãe-esposa-dona-de-casa fazem parte do conjunto de elementos identificadores do trabalho docente em educação infantil em Goiânia. Em uma primeira etapa dessa pesquisa, que resultou em um trabalho monográfico de final de curso da pós-graduação em Educação Infantil (*latu sensu*) FE/UFG, apresento algumas representações das trabalhadoras em educação infantil de Goiânia sobre seu trabalho e os elementos centrais da construção da identidade profissional e política das mesmas, cuja reprodução da lógica de guarda da criança e do assistencialismo compensatório são partes constituintes (SILVA, 2004).

escamoteamento dos conflitos entre classes. E mais: o trabalho nos termos da assistência possui um vínculo claro com as diretrizes do trabalho precarizado, materializado pelo voluntarismo, que isenta o Estado das políticas sociais e lança a responsabilidade para os sujeitos.

Assim, a indefinição das funções que caracterizam as instituições de educação infantil e, portanto, a identidade de suas profissionais conforma-se numa heterogeneização e fragmentação do labor e das trabalhadoras que atuam nessas instituições. A dicotomia entre assistência e educação na definição da função educativa das instituições é um dos elementos que dificultam a construção de uma identidade política das trabalhadoras da educação infantil. Identidade essa que passa pela compreensão de que a natureza de seus trabalhos evidencia uma necessidade, e mais, um direito da maioria da população brasileira.

A questão da identidade política das trabalhadoras da educação infantil perpassa, então, pela delimitação e conformação de uma determinada identidade das instituições de atendimento educacional para crianças menores de 07 anos. Em traços gerais, já existem apontamentos sobre os processos de constituição da identidade dessas instituições marcadas pelo assistencialismo e pela precarização convivendo com exigências cada vez mais elaboradas por parte das novas diretrizes políticas e da própria sociedade civil. Entretanto, é necessário situar esses processos em uma determinada realidade sócio-histórica delimitada, para não correr o risco de determinar generalizações distanciadas da prática social de determinados sujeitos, instituições e conflitos.

Nesse sentido, é importante contextualizar as instituições investigadas durante a pesquisa, objetivando apresentar a caracterização do atendimento educativo para as crianças de 0 a 6 anos na cidade de Goiânia – ainda que de maneira preliminar –, especialmente àquelas atendidas pela Secretaria Municipal de Educação-SME desta cidade.

A história das instituições de educação infantil em Goiânia segue a mesma tendência da gênese dessa modalidade educativa no país. Caracterizadas inicialmente pelo atendimento assistencialista e emergencial, as instituições de educação infantil se configuraram numa complexa rede de instituições que envolvem diferentes objetivos e natureza. O conjunto dessas instituições envolveu, e ainda envolve, uma grande rede privada de caráter particular e/ou filantrópica, algumas poucas iniciativas do Estado (que já estão em processo de transferência para o município) materializadas pelas políticas compensatórias de finais da década de 1970, as instituições municipais e as conveniadas que envolvem os setores privados, religiosos e o poder público. (BARBOSA *et.al.*, 2005).

Ainda caracteriza essas instituições uma complexa divisão definida pela faixa etária de atendimento, tais como os Centros de Educação Infantil e os Centros Municipais de Educação Infantil que atendem toda a faixa etária de 0 a 6 anos, as creches que atendem as crianças de 0 a 3 anos, as pré-escolas que atendem as crianças de 4 a 6 anos de idade e as classes de alfabetização em escolas de ensino fundamental, que matriculam um número considerável de crianças com 6 anos de idade. No caso de nossa investigação, foram consideradas os Centros Municipais de Educação Infantil – Cmei's, administrados pelo poder público municipal.

A trajetória do processo de construção de uma rede de instituições de educação infantil pela SME tem início somente na década de 1990, iniciando-se efetivamente no ano de 1998 com a incorporação de um número inicial de 13 instituições vinculadas à Fundação de Desenvolvimento Comunitário – Fumdec, que seriam incorporadas pela SME no ano posterior. Essa incorporação é resultante do novo ordenamento das políticas educacionais no país que municipaliza o atendimento educacional da pequena infância.

Em 1998 a SME iniciou a preparação para a absorção das 13 unidades de Educação Infantil sob a responsabilidade da Fumdec. Foi estruturada a Divisão de Educação Infantil (DEI), no Departamento de Ensino, iniciando um conjunto de estudos e discussões, sob assessoria da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Elaborou-se de uma proposta de *Política de Atendimento para a Educação Infantil* – escrita em 1999, mas que não foi homologada – e realizou-se a formação e qualificação da equipe responsável por ações de formação dos professores, de acompanhamento e articulação da educação infantil na Rede Municipal de Ensino. A equipe que compôs a Divisão era formada de professores da rede municipal que se empenharam para atender às creches, chamadas então de Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis), advindos da Fundação de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec), assim como os Centros de Educação Infantil (CEIs), conveniados com a Secretaria de Educação. (BARBOSA *et.al.*, 2005).

Iniciado o processo de municipalização das instituições de educação infantil, a SME lida com um aumento significativo de Cmei's sob sua administração, o que não ocorre sem problemas. A tabela 2 apresenta um parâmetro da expansão do atendimento educativo para crianças menores de 7 anos pela rede municipal de ensino de Goiânia.

Tabela 2

Ano	1999	2001	2003	2004	2005
Instituições de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia	13	16	40	54	69

Fontes: Barbosa *et.al.* (2005); SME (2004).

No período entre 1999 e 2005, houve um acréscimo de aproximadamente 430% no número de instituições de educação infantil diretamente administrada pela SME⁶⁰, geralmente com instituições de caráter religioso cedendo o espaço físico. Esse número não vem sendo acompanhado da necessária qualificação de uma modalidade educativa historicamente relegada à marginalidade (no sentido de estar à margem), à caridade e à filantropia. Ao contrário, as diretrizes de expansão têm sido verticalizadas pelo discurso *neotecnicista* das Organizações Multilaterais via consolidação política, econômica e cultural da chamada *comunidade epistêmica*⁶¹ (ROSEMBERG, 2002b), desconsiderando os avanços do debate acadêmico e político (FARIA e PALHARES, 2000) e as reais necessidades e demanda das crianças e de seus pais, muitas vezes escamoteadas pelo léxico neoliberal que assimila parte do discurso progressista, velando o verdadeiro sentido dessas políticas, definidas por Rosenberg (2002b) como *educação para subalternidade*.

Esse modelo de política educacional, que reproduz a subalternidade das nações periféricas e dependentes e, principalmente, da classe que vive do trabalho nessas nações, tem como fundamento a reprodução de modelos sem qualidade materializados pelo voluntariado e pela precariedade, sendo

[...] fortemente influenciadas por modelos “não formais” a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais. No Brasil, essas propostas já foram incorporadas em passado recente e estão ameaçando o presente atual. A partir dos anos de 1970, essa influência proveio, especialmente da Unesco e do Unicef; a partir dos anos de 1990, a maior influência provém do Banco Mundial (ROSEMBERG, 2002, pp. 28-29).

Em Goiânia, é no contexto de plena vigência das políticas neoliberais (década de 1990) que se inicia a municipalização das instituições de educação infantil. Seguindo as determinações legais da Carta Magna de 1988, do ECA de 1990 e da LDB de 1996, o poder público do município de Goiânia inicia um processo de debate, elaboração de propostas político-pedagógicas, formação e capacitação docente e de expansão da rede de atendimento às

⁶⁰ - Esses números se referem apenas às instituições de educação infantil diretamente administrada pelo poder público municipal como parte do seu sistema de ensino, desprezando, desse modo, o total de instituições em regime de convênios (que em 2003 era em número maior do que as instituições mantidas pela SME) e as salas de pré-escola em escolas municipais e conveniadas. Para maiores informações ver Barbosa *et.al.* (2005)

⁶¹ - Fúlvia Rosenberg (2001; 2002) apoiada no trabalho de Goussault (1993) chama por *comunidade epistêmica* o conjunto de pesquisadores especialistas e experts do Banco Mundial e da UNESCO que definem e impõem políticas para o campo educacional baseada em estatísticas, análises micro e macroeconômicas privilegiando o empírico e estabelecendo prospectivas de avanços no campo econômico por meio de reformas educacionais, no sentido de integrar, competitivamente, no mercado globalizado. No geral, esses agentes gozam de prestígio nos governos nacionais e também negociam as *condicionalidades* (STIGLITZ, 2002) dos “agiotas globalizados” para os Estados periféricos, atacando as políticas sociais, dentre elas as educacionais.

crianças menores de 7 anos assumindo as instituições em poder do Estado, num processo lento e complicado, e construindo outras unidades. A municipalização da educação infantil em nossa realidade iniciou um processo contraditório de “substituição” do tradicional modelo assistencialista, conveniado, privado e filantrópico. Contraditório porque ainda permanece a perversa lógica de transferências dos fundos públicos para a iniciativa privada por meio de convênios e parcerias.

Durante a primeira fase da investigação, dentre as instituições investigadas, três (3) estavam alocadas no interior de um prédio de igreja, mantendo estreitas relações de colaboração a partir da perspectiva da “doação” e da “caridade”. Inclusive, todas as diretoras das quatro instituições pesquisadas durante a segunda fase de investigação afirmaram, informalmente, que os Cmei’s só conseguem administrar uma alimentação de qualidade nutricional para as crianças por causa das constantes doações de igrejas, pequenos empresários dos bairros, comunidade e, até, de pessoas que cumprem penas alternativas com prestação de serviços para a comunidade. Essa realidade revela, em parte, o quanto as instituições de educação infantil ainda estão vinculadas à ideologia e às práticas vinculadas ao campo do assistencialismo, da caridade e da filantropia. Esse tipo de relação com a comunidade vai ao encontro das perspectivas das políticas neoliberais e da terceira via reformista de minimização do Estado na esfera das políticas sociais, lançando para a “sociedade civil”, para as “organizações sociais” ou o chamado “terceiro setor” a responsabilidade de arcar com direitos dos trabalhadores e de seus filhos. Dessa feita, enquanto o apelo à caridade e solidariedade tem sido o mote da *publicidade oficial*, o fundo público é orientado para o capital internacional e nacional⁶².

Pari passu essa expansão da rede de instituições de educação infantil vem sendo realizada às custas da precarização do trabalho das professoras e agentes educativos. A explosão do número de instituições de educação infantil na rede municipal de ensino em Goiânia vem atendendo uma série de questões, muitas vezes, em detrimento de uma perspectiva de qualificação do trabalho e do atendimento ali realizado. As formas de expansão dessas instituições, via municipalização determinada pela legislação educacional, ainda vem atendendo mais a interesses “clientelistas de caráter puramente político-partidário, de interesses ‘bairristas’, religiosos, e porque não dizer teórico-ideológicos” (BARBOSA *et.al.*,

⁶² - Segundo Gentili (1996) uma das principais características das políticas neoliberais é a retirada do Estado de setores estratégicos das políticas sociais (educação, saúde, moradia, previdência) e o alocamento dos recursos do fundo público para os setores privados. Ridenti (1995) observa o caráter de classe da disputa sobre o fundo público, cuja orientação é definida pela correlação de forças das classes sociais e de suas capacidades de colocar seus interesses e necessidades na ordem do dia da intervenção estatal.

2005) do que propriamente da efetivação dos direitos das crianças e das famílias, especialmente das classes populares.

Um outro condicionante da expansão quantitativa das instituições de educação infantil (não só em nossa realidade local, mas em todo o país) é a implantação dos pacotes de políticas educacionais imputadas pelos Organismos Multilaterais, especialmente o Banco Mundial e a UNESCO. Essas políticas são baseadas no modelo massificado de instituição, precarizada e emergencial.

Esse modelo de políticas para a educação infantil que retoma as concepções assistencialistas e compensatórias de atendimento educacional para a pequena infância, caracterizado pelo baixo custo e pela precariedade decorrente dessas condições, vem sendo capitaneado pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, configurando-se como base de sustentação da expansão quantitativa dessas instituições recentemente. Esse modelo de política para o setor reproduz o seu caráter excludente e perverso, repetindo a perspectiva de uma educação “pobre para pobre” porque “[...]a expansão da EI vem sendo custeada principalmente pelas famílias, pelas educadoras (por causa de seu baixo salário) e pelo governo municipal, com conseqüências sobre a qualidade da oferta. Em decorrência, a EI brasileira vem sendo custeada pela própria criança.” (ROSEMBERG, 2003, p. 57). Desse modo, a ampla parcela da população que não vem tendo acesso à instituições de educação infantil com um projeto pedagógico de qualidade continua excluída desses direitos.

Ao vento dos tempos e dos governos, as instituições assumem um determinado papel, muitas vezes contradizendo discursos e práticas, outras vezes reafirmando velhas práticas clientelistas e político-partidárias. Ao longo das três gestões do município desde a promulgação da LDB/1996, as políticas para a educação da infância na rede municipal se caracterizaram por mudanças constantes, de acordo com as diretrizes do poder em vigência.

No trabalho de Alves (2002), realizado no ano de 2001, é demonstrado que as projeções de um projeto de qualidade para as instituições de educação infantil em Goiânia têm sido, sucessivamente, abortadas a cada novo governo que toma posse no Paço Municipal. O início da implantação da municipalização das instituições de educação infantil no ano de 1998 foi balizado por um processo de relativa abertura da SME para o debate e elaboração de projetos, leis e formação para professores, muito embora, muito pouco tenha sido implementado como afirmam Barbosa *et.al.* (2005).

Com a entrada de um novo governo em 2001, houve um recuo das propostas e das conquistas até então conseguidas mediante o conflito de grupos políticos e de concepções

de infância e de suas necessidades educativas. Barbosa *et.al.* (2005) observam e analisam o problema do seguinte modo:

Ainda durante o ano de 2001, as ações da Secretaria direcionaram-se para uma avaliação, visando uma re-elaboração de toda a Proposta Político-Pedagógica da SME para a gestão 2001-2004. Com isso, outras ações também foram interrompidas além da proposta de currículo, inclusive a formação continuada. Houve substituição de toda equipe da DEI, *sem que houvesse diálogo e reconhecimento dos esforços empreendidos* anteriormente na constituição da educação infantil como um campo específico. (grifos meus).

Esses fatos apontam os indícios históricos de como o Estado brasileiro e suas unidades de federações caracterizam as políticas para a educação infantil de maneira secundária e emergencial. Estas formas atendem muito mais as conveniências e negociatas de gabinete e também a promoção do pacto social em momentos de convulsão e mobilização dos setores oprimidos da sociedade, do que efetivamente aos direitos das maiorias a políticas sociais de educação e assistência. Sob o forte aspecto de inconstância e atendimento emergencial de uma parte da população mais sujeita à degradação da pobreza material, a implantação das instituições de educação infantil tem sido materializada (KRAMER, 2001). Essa característica tem sido um dos fatores que ainda mantém a educação infantil como um “problema” e/ou um “mal necessário”, o que perspectiva a manutenção de sua marginalização no interior do, não menos problemático, sistema educacional brasileiro⁶³.

A feição assistencialista e emergencial das instituições de educação infantil expressa o lado perverso das políticas educacionais que, historicamente, no Brasil, ainda não se efetivou como direito social para as amplas maiorias – muito embora as legislações a coloquem dessa forma. Estas têm sido extraordinariamente flexíveis, atendendo aos mais variados interesses de projetos políticos partidários, cuja única centralidade é a permanência do caráter classista e dual da educação escolar brasileira, seja em que nível for. Não há política de Estado que garanta a permanência de um eixo de financiamento e gestão democrática da educação pública no país; e a educação infantil é, por sua vez, uma das modalidades mais afetadas por essas formas de se conceber a coisa pública em nosso país.

⁶³ - Uma série de investigações sobre políticas educacionais e sobre a história da educação brasileira abordam as limitações de organização tardia do sistema educacional brasileiro e a disputa histórica dos blocos históricos pela manutenção ou superação dos limites da educação pública no país. O conflito entre interesses oligárquicos, da burguesia nacional, de setores da igreja, das classes médias, especialmente os militares, do capital mundializado e a classe trabalhadora juntamente com alguns setores médios pela educação no país permanece em vigência e têm determinado, em boa medida, os rumos da educação nacional. (ver: GERMANO, 2005; ROMANELLI, 1997; RIBEIRO, 2003; GENTILI (org), 2001; PARO e DOURADO (orgs), 2001; VIEIRA e FREITAS, 2003).

Essa inconstância e flexibilidade do atendimento educativo da infância de 0 a 06 anos de idade se constitui como elemento marcante em Goiânia. Exemplo disso são as medidas tomadas pela gestão municipal de Íris Rezende, que tomou posse recentemente (no ano de 2005). O impacto das políticas de redução de gastos com a educação infantil pôde ser percebido no interior das instituições que foram investigadas.

A redução do quadro de funcionários, já deficitário e insuficiente, veio junto com a exclusão de uma função nos Cmei's que era o trabalho executado na lavanderia. Por se tratar de uma instituição que lida com crianças pequenas que permanecem praticamente o dia todo no Cmei e demandam também uma série de cuidados higiênicos – pois se sujam em atividades, ao fazer suas necessidades fisiológicas, ao utilizar os lençóis nos horários de descanso etc. – havia nas instituições uma trabalhadora responsável pela higiene das roupas das crianças e da instituição⁶⁴ por turno. Essa mudança provocou uma série de contratemplos no interior das instituições, gerando custos para elas e para os pais. Para as instituições porque, segundo a diretora do Cmei “Flores do Campo”, as máquinas de lavar foram adquiridas com, os já poucos, recursos destinados para o custeio e também porque perdeu funcionárias do seu já precário quadro de pessoal; para os pais porque, além de, posteriormente, haver a necessidade de adquirir uniformes para seus filhos, já que as instituições não vão poder arcar com isso, passaram a ter que levar roupa de cama limpa para a instituição.

Além dos custos materiais e operacionais, tal iniciativa provocou uma intensificação do trabalho nas instituições de educação infantil, visto que o decréscimo de trabalhadoras no quadro de pessoal das instituições acarreta na acumulação de funções por parte de quem fica. Essa situação tem semelhanças com a precarização do trabalho envidada pela reestruturação e flexibilização do mundo do trabalho (ANTUNES, 2002; 2003; 2005), cujo principal elemento é a objetivação vertical da subsunção real do trabalho ao capital por meio da intensificação do trabalho e da extração da mais-valia, caracterizada pelo incremento dos processos de reengenharia da produção e de novas formas de gerenciamento do trabalho baseado no padrão toyotista.

As formas flexibilizadas e precarizadas do trabalho não se circunscrevem apenas ao mundo produtivo. Segundo Braverman (1987), a crescente necessidade de prestação de serviços ocorrida em decorrência dos efeitos das transformações envidadas pelo capital

⁶⁴ - Antes da demissão ou remoção das funcionárias da lavanderia, os Cmei's investigados mantinham os uniformes das crianças na instituição. As crianças trocavam de roupa ao chegar pela manhã vestindo o uniforme e se trocavam novamente ao ir para casa no final da jornada, deixando os uniformes na instituição, que permaneciam limpos, pois eram lavados pelas funcionárias.

monopolista ocasionou um crescimento considerável desse setor, que passa a empregar o excedente de força de trabalho gerado pelas mesmas transformações.

Para Braverman (1987), o capital monopolista do século XX se apropria dos serviços – antes tarefas não produtoras de mais valia, ao contrário, responsável pelo dispêndio de parte do excedente extraído – como trabalho gerador de valor. Esse autor observa que, para o capital, a forma tangível do resultado do trabalho não importa, mas sim a sua forma social, ou seja, o modo em que a força de trabalho humano é utilizada para expropriação do excedente por meio de trabalho não pago. Os trabalhadores que atuam na chamada economia de serviço são, geralmente, caracterizados pela feminização e todas as implicações decorrentes dessa condição, baixa qualificação e taxas de desemprego elevadas que desnudam a ideologia que aponta esse setor como uma “ordem superior de serviço” (BRAVERMAN, 1987, p.315).

Embora o trabalho no serviço público não esteja diretamente vinculado à produção da mercadoria, possuindo esferas próprias de relações de trabalho, a lógica mercantil propugnada primeiramente pelo padrão fordista/taylorista de administração pública e educacional, assumido durante a década de 1960, e, mais tarde, pelas políticas neoliberais para a educação tem, como um dos seus pressupostos, a inserção dos modelos estandarizados da gestão da empresa privada no serviço público, principalmente no que diz respeito ao controle do trabalho e redução eficiente dos custos da máquina pública. Essa perspectiva tem resquícios extremamente perniciosos no campo educacional, mediados pela implantação da avaliação e concorrência entre os trabalhadores da educação, pela intensificação e precarização do trabalho nas instituições educacionais, bem como pela redução da qualidade do trabalho educativo para as classes populares, perspectivando esse sob uma concepção restrita e instrumental (OLIVEIRA, 2003, 2001; SILVA, M. 2001; GENTILI e FRIGOTTO, 2002).

Por ser instituições de tempo integral, os Cmei's sofrem os impactos das políticas de contenção de gastos com mais intensidade do que as escolas de ensino fundamental. Nas escolas, o aumento de atribuições de professores e funcionários é causado pelo contemporâneo fenômeno do abandono do magistério (CODO *et.al.*, 2003), da redução do quadro de pessoal nas administrações públicas e da aposentadoria dos trabalhadores e trabalhadoras, entre outras questões. Enquanto que nas instituições de educação infantil a relação intrínseca entre cuidar e educar e toda a matriz ideológica do assistencialismo vinculada a essa questão, além do problema da falta de regulamento específico do trabalho das agentes educativas e da caracterização desse espaço como *lócus*, exclusivo, de trabalho de/para mulheres – a quem é atribuído, ideologicamente, o papel de mãe-dona-de-casa-

esposa, naturalizando as relações sociais de gênero e do poder patriarcal – têm servido de artifícios que justificam o excessivo trabalho ali realizado. Nessas instituições, quem educa também limpa, lava, banha crianças, serve alimentação, faz trabalhos na comunidade, estuda, organiza trabalhos para amostras, administra remédios, indica serviços sociais para os pais...⁶⁵ mas, questiona muito pouco suas condições objetivas de trabalho.

Além da precarização e flexibilização do trabalho nas instituições de educação infantil como característica historicamente marcante (CAMPOS, 1994; KRAMER, 2001; SILVA, I. 2001; BARBOSA, 1999; ALVES, 2002) e permanente dessa modalidade educativa, da qual as políticas de minimização do Estado e mercantilização dos direitos conquistados pelas maiorias estrategicamente lançam mão, a terceirização dos serviços e o deslocamento dos recursos públicos para fins privados têm sido, não só, uma prática comum, mas também incentivada.

Com base na pesquisa documental sobre as políticas para a educação infantil em Goiânia, Barbosa *et.al.* (2005) observam que permanecem nessas

[...] uma tendência em estabelecer convênios/parcerias entre a SME e instituições privadas. Essa prática, antiga no processo de constituição do campo de atendimento da infância no Brasil, é assumida no Regimento dos Cmeis da Rede Municipal de Educação de Goiânia/2004. nota-se que os projetos dos Centros não serão necessariamente assegurados com o apoio dos recursos do próprio município, posto que o Orçamento Anual, votado nos órgãos competentes não prevê verba específica para ser alocada na Educação Infantil, apesar da LDB deixar claro a responsabilidade de cada município para essa etapa educacional. O poder público, neste caso, não pode deixar se assumir a responsabilidade e garantir o direito necessário ao exercício da cidadania, à educação.

E concluem afirmando que

[...] as discussões políticas acerca dessa etapa educativa ainda contemplam como um “problema” e um grande desafio político para as prefeituras em geral e, especificamente, para as secretarias municipais de educação. No caso específico das instituições de Educação Infantil, observa-se que os serviços passam a ser terceirizados. Muitas vezes, a iniciativa privada assume o atendimento, mas o dinheiro público é repassado às empresas. (*ibid.*).

Essa perspectiva efetiva o processo de mercantilização e privatização do espaço, das políticas e da própria cultura pública na medida em que, ao atender as determinações ideológicas e políticas das organizações “unilaterais” do capital globalizado, toma o público

⁶⁵ - As atividades que apresento foram observadas no cotidiano das instituições investigadas e foram explicitadas pelos depoimentos das professoras e agentes educativos durante as entrevistas.

da forma generalizada e abstrata em detrimento do estatal sob a fórmula do público não-estatal, atingindo, especialmente, as camadas mais afetadas pela produção destrutiva do capital⁶⁶ que dependem das políticas sociais para atender suas necessidades mais imediatas de reprodução da vida.

Juntamente à política socioeconômica de destruição do Estado e de suas parcas políticas públicas⁶⁷, as forças hegemônicas lançam mão também de políticas culturais, educacionais e ideológicas, disseminadas pelos canais de comunicação, informação e formação (*mass media*, educação formal, instituições...) visando atribuir ao Estado (sinônimo da esfera pública) as mazelas da crise estrutural que o capital vem enfrentando desde meados de 1970 (SADER e GENTILI, 2000), e superestimando a capacidade de ação da esfera privada. Esse ideário configura as teses do Estado Mínimo e do misticismo das “livres” e “invisíveis” *mãos do mercado*;

A idéia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do *Estado Mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das lei do mercado. Na realidade, a idéias de *Estado Mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital. (FRIGOTTO, 2001, pp. 83-84, grifos do autor).

A ofensiva sobre o Estado e as políticas culturais são forjadas no horizonte de substituir uma ética coletiva baseada na solidariedade, na memória coletiva, na organização das classes populares, na conquista da cidadania objetivando o projeto de consolidar a emancipação humana pelo credo do mercado, da competição, eficiência e do darwinismo social. Segundo Suárez (2001, p. 256), essas ações se constituem em um projeto ideo-político, por ele denominado de *modernização conservadora*, cujo papel central é a formação de um novo senso comum baseado na ética do mercado e na irracionalidade pós-moderna que reafirma o individualismo narcísico, a vontade, o efêmero, o presentismo e a negação da condução racional do destino da vida social (CHAUÍ, 2001).

⁶⁶ Lógica estrutural do capitalismo do final do século XX que reproduz a ordem sóciometabólica do sistema do capital estabelecendo uma destruição dos meios naturais que aponta para a própria destruição extinção da espécie humana; e também, aprofunda as condições de pobreza e desumanização daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, principalmente pela “naturalização” do trabalho precário e do desemprego estrutural. (ANTUNES, 2002).

⁶⁷ - É preciso considerar o contexto brasileiro quando se coloca a questão das políticas neoliberais, visto que, um dos principais focos de ataque destas é o Estado de Bem estar que, sequer, foi implementado em sua inteireza no país, como afirma Buffa (2003). Paolo Nosella (1999) chega mesmo a relativizar a questão do neoliberalismo no Brasil, pondo em dúvida a sua materialização, pois, de acordo com sua exposição, nem mesmo a República liberal conseguiu se efetivar no contexto brasileiro.

Esse é o contexto de afirmação e negação da nova forma de conceber a educação infantil e a própria infância que se materializa, pelo menos nas letras das leis, em objetivos historicamente construídos pelos setores comprometidos com a infância e com os trabalhadores. Afirmação porque há todo um discurso positivo – baseado nas ciências, especialmente as psicológicas, neurocomportamentais, pedagógicas e sociológicas, bem como nas políticas oficiais e nos documentos dos organismos multilaterais – sobre a educação da infância em espaços coletivos distintos da família; e negação porque o discurso é “humildemente” materializado pelas políticas focalizadas do *Estado Mínimo*, que atende “pobremente a pobreza” relegando direitos sociais ao mercado de serviços.

A educação infantil mal se constitui como direito garantido e assegurado pelo Estado tem que lidar com uma situação adversa de deserção deste intermediada pela desertificação neoliberal (ANTUNES, 2004), cuja maior expressão é a falta de recursos exclusivamente alocados para estas, como diagnostica uma série de estudos sobre o financiamento para a área.

É nesse contexto que se constitui o atendimento da infância em instituições coletivas de educação para as crianças menores de 7 anos, distintas das famílias, de maneira sistematizada e organizada a partir dos preceitos da legislação educacional na cidade de Goiânia.

Capítulo 3

Trabalho, educação infantil e identidade política

A questão da elaboração de uma identidade política das trabalhadoras da educação infantil – e por parte de trabalhadores e trabalhadoras em educação, de maneira geral – nos remete ao esforço de compreensão das relações sociais em que esses sujeitos elaboram representações sobre si mesmos, sobre os grupos em que estão inseridos e sobre o “outro”. Desse modo, resulta necessário analisar os processos, estruturas e relações que são constituídos e constituintes do trabalho docente no atual contexto, tais como: a feminização e/ou sexualização do trabalho docente; a proletarização e a aproximação dessa categoria profissional em relação às classes operárias, tanto em termos objetivos como subjetivos; bem como os elementos ideológicos de identificação dessa atividade em relação a vários modelos “vocacionais” (religiosos, de gênero, de índole e moral caritativa).

O trabalho docente aqui é compreendido como uma das facetas do trabalho, que se objetiva pelas mediações das circunstâncias determinadas de diferentes particularidades históricas. Assim, o trabalho docente representa o papel em que determinados indivíduos exercem, de forma profissional (professoras e professores), o ato de produzir conscientemente a humanidade construída social e historicamente em cada indivíduo singular.

Essa definição do trabalho docente vai ao encontro da concepção de trabalho educativo, elaborado por Saviani (2000), que compreende essa prática social como ação intencional que se materializa não só como exigência do e para o trabalho, mas ela própria (a prática educativa) se constitui como um processo de trabalho.

Entretanto, é necessário explicitar a que tipo de trabalho esse autor se refere, no sentido de não deixar margem, nem para as interpretações mecanicistas que buscam interpretar o trabalho docente a partir da transposição dos conceitos de trabalho marxistas (trabalho: produtivo X improdutivo, abstrato X concreto) sem as mediações necessárias referentes às especificidades dessa prática social, ou mesmo para as críticas a respeito da identificação do ato educativo e do magistério como trabalho que entende o trabalho apenas pelas chamadas mediações sóciometabólicas de segunda ordem, isto é, pelas determinações alienantes e alienadas do capital sobre o trabalho, ignorando o trabalho enquanto categoria ontológica.

Saviani (2000, p. 16) identifica o trabalho educativo e, portanto, a intervenção do trabalho docente como “trabalho não-material” em que o ato de produção e o produto não se

separam; a produção e o consumo dos processos educativos ocorrem simultaneamente. Para o autor, o “trabalho não-material” se refere à “[...] produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.”.

Entretanto, essa atividade, como as demais ações humanas, é realizada de acordo com determinadas circunstâncias históricas e todos os condicionantes que essas determinações incidem sobre o trabalho. Desta forma, os elementos objetivos e subjetivos que estão presentes na materialização do trabalho docente são marcados pelas relações sociais de classe e de gênero. Essa é, então, uma profissão extremamente degradada, marcada por processos alienantes e pela divisão técnica e social do trabalho, exercida mediante péssimas condições de trabalho – falta insumos pedagógicos, prédios mal-estruturados, salas insalubres e hiper-lotadas, formação insuficiente e precária, emprego temporário – e salários aviltantes diante das crescentes exigências e da quantidade de investimento necessário à sua reprodução como força de trabalho (formação superior inicial e permanente, cursos, livros...). Junta-se a isso o fato de que essa é uma profissão que tem se constituído pela presença maciça de mulheres, que carrega em si todas as limitações provocadas pela divisão sexual do trabalho e pelas relações sociais de domínio de gênero.

Essas importantes questões, expressas pelas representações e análises sobre o magistério, compõem, assim, uma conformação complexa de imagens, idéias, pensamentos e valorizações atribuídas e auto-construídas, no sentido de arquitetar uma identidade docente que, ao fim e ao cabo, é também uma identidade politicamente situada. Portanto, a configuração de uma identidade política é sempre um processo coletivo que envolve subjetivação das condições objetivas de vida e trabalho e também a objetivação de projetos e metas construídos pela e na coletividade. Como observa Mascarenhas (2002, p. 62):

O trabalho representa para o indivíduo a consciência de pertencer a determinado grupo social e a carga afetiva que isso implica. Um indivíduo se identifica como professor, carpinteiro ou operário e isso significa pertencer a determinado grupo, valorizar-se, ser valorizado, situar-se no mundo de alguma forma, estabelecendo relações consigo e com o outro. Não se pode menosprezar o papel que o trabalho exerce na identidade do trabalhador. Não é só a questão da garantia da sobrevivência que está em jogo quando se trata de trabalho. Está também em jogo um sentimento de pertença social e de valorização, inclusive auto-valorização.

Nesse sentido, as mediações do trabalho docente são elementos fundamentais na elaboração da identidade política das trabalhadoras em educação infantil. Tais mediações são aqui compreendidas da seguinte forma: o caráter histórico do trabalho docente; as condições

objetivas e subjetivas das trabalhadoras da educação infantil; o processo de assalariamento e proletarianização das professoras e professores e a conseqüente aproximação dessa categoria do restante da classe trabalhadora, em termos de condições de vida e trabalho (os baixos salários e a precariedade do emprego); e as formas de organização e luta políticas (sindicalização).

3.1 As contradições do trabalho docente: “vocação”, feminização/sexualização, proletarianização e ação político-sindical

A produção de conhecimentos no âmbito da educação tem destacado os diversos modos em que as relações sociais e a educação, escolarizada ou não, mantém contraditórias relações mediadas pelos conflitos essenciais que caracterizam as sociedades modernas, qual sejam, as lutas de classes⁶⁸. Nesse sentido, destacam-se os estudos que buscam compreender o papel dos modernos sistemas de ensino e das suas instituições na reprodução das relações sociais, dos valores, dos hábitos, das formas de pensamento, enfim, da ideologia e práticas inerentes e necessárias ao modo de produção capitalista.

Desse modo, muitos estudos no campo educacional têm se caracterizado pela abordagem dos fenômenos históricos, sociais e filosóficos e suas relações com a educação de uma maneira ampliada e na sua forma particular de educação escolar. A investigação, produção de conhecimento e socialização do debate educacional passam a perceber as múltiplas determinações que constituem o fenômeno educacional para além dos muros das instituições escolares.

No Brasil esse movimento é impulsionado, especialmente, em finais da década de 1970, quando da crise de hegemonia do bloco histórico dirigido pelas forças militares do país. O contexto de extrema repressão aos movimentos contestatórios e reivindicatórios, de agravamento das condições socioeconômicas das maiorias, da demasiada influência dos interesses econômicos sobre o sistema educacional brasileiro, bem como da resistência dos setores oprimidos, foi o caldo cultural que gerou uma série de investigações, publicações, eventos e debates sobre a função social da educação e das instituições educativas. Esse é também o período em que os próprios trabalhadores em educação começam a se organizar politicamente, transformando as pacíficas e corporativas associações de professores em sindicatos combativos.

⁶⁸ - Embora seja reconhecível o fato de que as sociedades modernas engendram uma série de conflitos sociais, em geral marcados por elementos culturais, as reflexões contidas nesse trabalho são norteadas pela centralidade categórica e social do trabalho e das contradições subjacentes ao conflito capital x trabalho, dado o papel estrutural que essas categorias e práticas exercem na conformação e confrontação diante da sociabilidade do sistema do capital.

Ainda no âmbito da produção de conhecimento, joga um papel fundamental na perspectiva de compreender as relações entre condicionantes socialmente determinados, educação e instituição escolar, a influência de determinadas teorias do conhecimento, especialmente aquelas de cariz fenomenológico e marxista que buscam superar o paradigma hegemônico positivista na produção do conhecimento em educação (TRIVIÑOS, 1987; GATTI, 2002). As teorias da educação, baseadas nessas referências, partem da contribuição de matrizes do pensamento antropológico, histórico, sociológico e filosófico, no sentido de desvelar as determinações existentes entre sociedade, educação e instituições escolares. O que marca esse debate (especialmente entre meados da década de 1970 e final da década de 1980) é a denúncia das formas ideológicas e conservadoras das estruturas sociais que a educação escolarizada materializa em suas práticas. O economicismo presente nas políticas educacionais, as metodologias reducionistas e unilaterais, a reprodução da ideologia e cultura dominantes e dos comportamentos necessários à produção e reprodução capitalistas são alguns dos temas que a pesquisa em educação busca compreender nesse momento.

Com o amadurecimento do debate e re-instauração das “liberdades democráticas”⁶⁹ no país, já na década de 1990, aponta-se uma tendência de produção de conhecimento que tem como diretriz o anúncio de propostas políticas e pedagógicas tanto no interior do debate acadêmico como nos próprios movimentos sociais. Tais proposições podem ser classificadas sumariamente sob duas vertentes: a primeira, vinculada à perspectiva social-democrática, que busca apontar “caminhos possíveis” de “melhoria na qualidade da educação” sob os marcos do capital. Aliás, os interesses do capital transnacionalizado passam a ser a referência central das propostas articuladas a essa perspectiva, produzidas tanto pelos *intelectuais em retirada*⁷⁰ como pelos sindicatos debilitados e cooptados em virtude da ofensiva neoliberal; a segunda vertente, e cada vez mais escassa, se caracteriza pela perspectiva de aliar conhecimento e intervenção nos diversos espaços do conflito social aliada à perspectiva da classe trabalhadora, isto é, articulando a educação à luta pela emancipação humana. Nesse sentido, constituem essa perspectiva, a crítica aberta, sistemática e rigorosa contra as políticas, ideologias e relações sociais do capitalismo contemporâneo, a articulação

⁶⁹ - O termo “liberdades democráticas” está entre aspas em virtude dos limites do processo de redemocratização do país configurado na perspectiva de uma revolução passiva nos termos gramscianos, ou seja, uma transição pelo alto (GERMANO, 2005) que visou atenuar a crise de hegemonia do estado de recessão sem, no entanto, atingir as estruturas da organização societal.

⁷⁰ - Termo cunhado por James Petras (1996) para designar o movimento de cooptação sofrido por uma parte significativa de intelectuais que, outrora, se autoproclamavam marxistas e revolucionários e agora vacilam e capitulam diante dos interesses e teses “pós-modernas” do capital. Muitos, inclusive, tornando-se agentes das instituições capitalistas, consultores técnicos e governantes neoliberais.

da educação junto aos partidos e movimentos sociais contra-hegemônicos e a produção de conhecimento e intervenção social orientada por uma atitude explicitamente anticapitalista.

Embora o debate pedagógico brasileiro venha assumindo, desde então, teorias mais complexas para compreender a educação e a realidade social, alguns dos sujeitos centrais dos processos educativos nas instituições educacionais só recentemente têm merecido uma atenção mais aprofundada. Falo aqui dos trabalhadores da educação e, mais especificamente, os trabalhadores docentes. A própria categoria “trabalhadores docentes” é um termo recentemente elaborado em função das determinações do capital sobre a totalidade do trabalho social e de seus impactos sobre o trabalho assalariado no setor de serviços, dentre os quais aquele exercido nas instituições de educação infantil, nas escolas de ensino fundamental e médio e nas universidades.

As muitas determinações sobre o trabalho de professores e professoras, além dos condicionantes históricos que vêm conformando esse ofício, têm caracterizado esses indivíduos sob as mais diferentes conceituações: de homens de fé responsáveis por professar os desígnios divinos à correia de transmissão do Estado capitalista; de professores com status e reconhecimento social mediados pelo poder do saber e do exercício de um trabalho vinculado ao lado intelectual do trabalho à professora “naturalmente” vocacionada pelos “dons maternos” para a socialização das novas gerações; de professorinhas dóceis, respeitosas e amáveis às trabalhadoras assalariadas organizadas politicamente em sindicatos...

Essa transformação contínua da identidade de professores e professoras, ao longo da modernidade, tem características semelhantes nas diferentes nações ocidentais, sejam elas economicamente hegemônicas ou periféricas. Essas semelhanças podem ser percebidas em estudos históricos e sociológicos sobre o trabalho docente, realizados na Inglaterra e Estados Unidos (APPLE, 1987; 1988), em Portugal (NÓVOA, 1991), na Espanha (ENGUITA, 1989) e no Brasil (HYPÓLITO, 2001; COSTA, 1995; NOVAES, 1992; LOURO, 1989; 1997; BRUSCHINI e AMADO, 1988; ARROYO, 1980; OLIVEIRA, D. 2003).

A constituição das instituições educacionais (escolares e não-escolares), juntamente às determinações da igreja, num primeiro momento, e do Estado moderno, posteriormente – que se consolida com o desenvolvimento da sociedade moderna e do modo de produção capitalista –, conformam-se como aspectos estruturantes da atividade docente, forjada como profissão no interior das relações sociais nas sociedades modernas.

As instituições da igreja e do Estado se configuraram, e ainda se constituem, como elementos mediadores da constituição do trabalho docente. Entretanto, estes se configuram como agentes externos que atuam sobre os professores e professoras de acordo

com seus interesses e necessidades de manutenção e ampliação da hegemonia de determinados grupos e classes sociais sobre as outras. Essas mediações externas conflitam e convergem, num movimento contraditório, com os aspectos internos definidos pelos próprios professores, em suas formas associativas.

O movimento contraditório de gênese e desenvolvimento do trabalho docente imbrica uma série de fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e ideológicos que conformam as práticas sociais e pedagógicas nas instituições educacionais, das quais emergem as categorias explicativas que buscam interpretar o trabalho educativo e a profissão de ensinar. Essas categorias só podem se configurar como instrumental teórico-metodológico de leitura da realidade concreta sobre o exercício do magistério, na medida em que representam as ações de sujeitos concretos que, ao exercer a atividade de ensinar no interior das instituições escolares, elaboram, constroem, reconstroem, atribuem significados e re-significam o trabalho docente.

As produções teóricas acerca do trabalho educativo e trabalhadores docentes apontam uma série de conceitos que buscam explicar o “ser” professor e professora e também o “dever ser”. Embora o debate sobre as características e saberes necessários à atividade de ensinar seja fundamental – especialmente nas análises e discussões afetas à questão da formação acadêmica de professores – para a compreensão do ofício docente, o presente trabalho busca destacar aquelas categorias que identificam a constituição sócio-histórica do trabalho docente no âmbito da sociedade capitalista; são elas: vocação, feminização/sexualização da profissão, o processo de proletarização e a ação político-sindical.

O fato de elencar essas categorias não significa que se busca interpretar o trabalho docente e os sujeitos que desenvolvem essa atividade de acordo com tipos ideais pré-estabelecidos, ou que sejam conceitos a priori em que se busca “encaixar” o material empírico obtido por meio da investigação de campo. Ao contrário, essas categorias foram se tornando ferramentas analíticas do objeto em estudo na medida em que o aporte teórico foi sendo confrontado com depoimentos e práticas das trabalhadoras da educação infantil.

Essas categorias articulam ações, representações e auto-representações sobre a atividade docente e suas relações com a sociedade, seus conflitos e contradições, que impactam decisivamente sobre a elaboração de uma identidade política das trabalhadoras em educação infantil conjugada ao projeto histórico do trabalho.

3.1.1 Determinantes históricos do trabalho docente

Muito embora a evolução do trabalho docente se desenvolva sob diferentes cronologias de acordo com as particularidades sócio-históricas diante do desenvolvimento econômico, social, cultural, político e educacional diferenciado que cada nação apresenta, o processo de constituição desse trabalho possui algumas condicionantes passíveis de generalização que conformam e caracterizam essa atividade, uma vez que sua gênese e desenvolvimento se situam no interior do processo de gênese, desenvolvimento e universalização do modo de produção capitalista.

Os condicionantes e determinantes sociais e históricos do trabalho docente podem ser assim esquematizados: a organização das instituições educacionais sob a orientação da igreja e a construção da imagem do magistério como “sacerdócio” e “vocação”; a estatização da educação escolar pelo regime burguês e a funcionarização do magistério de acordo com as normatizações burocráticas do Estado moderno; o processo de feminização do trabalho docente paralelamente ao de massificação dos sistemas educacionais; a organização do trabalho docente de acordo com as características da organização produtiva fordista/taylorista, próprias ao movimento do tecnicismo pedagógico; e a luta dos trabalhadores e trabalhadoras em educação por profissionalização e condições dignas de vida e trabalho.

Tais determinações não podem ser vistas como aspectos estanques de desenvolvimento do trabalho docente, mas sim como processos contraditórios e conflituosos que se articulam de acordo com as conjunturas sociais e históricas e com as correlações de forças existentes entre as forças envolvidas no conflito entre democratização da educação pública e manutenção do seu caráter restrito e alienado. Exemplo disso é que, embora os sistemas públicos de ensino sejam materializados por políticas seculares e laicas, mantém-se presentes nos currículos (explícitos e ocultos) das instituições e nas práticas sociais e pedagógicas⁷¹ de professores, a influência do pensamento religioso. Essa influência é de tal ordem que as representações sobre o trabalho docente ainda são pautadas pelas idéias de “vocação” e de “sacerdócio” (professor tem que ter “dom”, não adianta formação; eu sou professora por “vocação”, ser professora é uma missão), mesmo diante do movimento histórico pela profissionalização do magistério.

⁷¹ - A divisão das atividades de trabalhadores em educação em prática social e pedagógica é feita apenas para efeito didático, pois o próprio fazer pedagógico se configura como uma dimensão da prática social, realizada por determinados indivíduos na forma profissional. A prática social, em sua totalidade, também se constitui como atividade educativa, na qual os indivíduos, ao estabelecerem determinadas relações sob determinadas circunstâncias históricas, se educam.

Nóvoa (1995) afirma que o trabalho docente se desenvolveu como uma ocupação secundária de religiosos ou leigos sob a tutela da igreja. É precisamente no interior de algumas congregações religiosas, tais como os *jesuítas* e *oratorianos*, que se localiza a gênese da profissão de professor.

Esses grupos configuram um corpo de *saberes e técnicas* e de *normas e valores* que caracterizam a atividade do trabalho de professor⁷², pautada pela divisão técnica do trabalho (concepção X execução) e pela influência ideo-política da religião e da igreja. Mesmo após o processo de laicização e estatização do ofício de professor, observa-se a permanência de um determinado *ethos* baseado nos cânones da religião. Como observa Nóvoa (1995. p. 16),

A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma *ética* e a um *sistema normativo* essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. (grifos do autor).

A origem religiosa da profissão docente estabelece um conjunto de hábitos, comportamentos e valores que se conformam como uma espécie de ética do “ser professor”; sujeito de moral ilibada, prestador de serviços à igreja e à comunidade, celibatário e com algum prestígio social diante da comunidade em que atua, o trabalhador docente constitui-se a partir das representações presentes nos discursos e políticas oficiais do “sacerdócio” e da “vocação”. Nessa perspectiva, o trabalho de ensinar se confunde com a “missão” de catequizar, mediada pela “vocação” revelada pelos desígnios divinos.

As determinações religiosas do trabalho docente estão presentes não apenas nas práticas, idéias e valores dos professores (clérigos ou leigos), ainda porque essas são condicionadas pela caracterização das instituições de trabalho que, até meados do século XVIII, estão situadas hegemonicamente no interior da própria igreja. Segundo Álvaro Hypólito (1997, p. 18-19), as instituições escolares funcionaram nas igrejas, catedrais e conventos, tendo como professores os membros do clero até o surgimento da necessidade de ampliação do acesso às escolas, determinada pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais capitalistas em desenvolvimento. Mas tal ampliação foi efetivada com a manutenção do controle da educação por parte da igreja.

⁷² - É necessário destacar que a atividade do magistério tem em sua origem a presença hegemônica de homens no exercício da profissão, especialmente religiosos, por isso a utilização do termo professor no gênero masculino. O processo de feminização do magistério só ocorre após o século XIX, tornando-se um fenômeno hegemônico durante o século XX. (LOURO, 1997).

O recrutamento de leigos para exercer a profissão de ensinar foi realizado de acordo com a manutenção dos princípios da religião como eixo orientador do trabalho docente. A doação sacerdotal ao trabalho e à igreja, independente das suas condições e da remuneração, e a “vocação inata” e/ou “revelada” se instituíram como elementos constitutivos do trabalho docente. Nem mesmo a secularização dessa atividade profissional, propiciada pelo desenvolvimento e modernização da sociedade e do Estado, afastou o trabalho docente da imagem de sacerdócio e vocação, como apontam os trabalhos de Nóvoa (1991; 1995), Hypólito (1997) Silva, E. (1995) e Souza (1996).

Além da caracterização ideológica do trabalho docente como “sacerdócio” e “vocação”, que descaracterizam essa atividade como profissão valorizada, o processo de constituição do magistério é marcado pela secularização da docência, justificando uma marca permanente nessa atividade até os dias atuais, qual seja, a desvalorização econômica. Os professores tinham o trabalho de ensinar como uma atividade temporária ou extraordinária, realizada em concomitância com outras ocupações, consideradas primordiais. Nesse sentido, as escolas eram

[...] habitualmente conduzidas por um mestre leigo, dependente do pároco. Não há procedimentos uniformes com respeito à escola e ao pagamento do mestre: os notáveis locais, os homens de igreja e as assembléias de habitantes ou os conselhos de aldeias aí intervêm com uma capacidade de decisão que muda de acordo com a região e mesmo com o lugar. Em contraste, ninguém pode ser nomeado mestre sem a aprovação das autoridades eclesiásticas. Nesta época, o contrato assinado pelo mestre (de duração muito variável) compreende quase sempre obrigações religiosas (ajudar o pároco, cantar a missa, fazer soar os sinos, etc.), comunitárias (exercer as funções de secretário de administração municipal, dar corda ao relógio, etc.) e docentes: é quase desnecessário dizer que essas últimas não são as mais importantes. De resto, uma grande parte desses mestres exerce ainda atividades agrícolas ou artesanais. (NÓVOA, 1991, p. 114).

Essas formas de organização do trabalho escolar⁷³ e de caracterização das instituições escolares produzem uma determinada identidade docente, marcada pelos princípios, rituais, ideologia e práticas religiosas, constituindo a docência não como profissão, mas sim como “benesse” e “dádiva” da instituição religiosa e exercício da missão de religiosos e “bem-aventurados” cristãos. Como observa Louro (1997, p. 93):

⁷³ - Segundo Oliveira *et.al.* (s/d, p. 2-3, grifos meus), “A *organização do trabalho escolar* é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho na escola. Podemos considerá-la a forma como o trabalho do professor e demais trabalhadores é organizada na instituição escolar visando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado.”.

Sejam eles pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabam por constituir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério. Modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, *esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas*. Seu papel de educador combina o exercício de uma “paternidade, uma magistratura, um apostolado e uma luta” (assim determina, por exemplo, o *Guide des Écoles*, texto de orientação dos antigos mestres maristas, ainda hoje em uso). (grifos meus).

Essas representações do magistério e a conseqüente identidade docente que elas produzem perdura, de maneira hegemônica, até meados do século XVIII, quando a educação passa a ser objeto de intervenção estatal, como analisa Nóvoa (1991, p. 114). As mudanças do magistério seguem as contradições entre as condições determinadas pelo desenvolvimento da sociedade de classes e a crescente complexificação e especialização do trabalho docente que as determinações sociais passam a exigir.

Internamente à profissão, o processo de complexificação e especialização do magistério vai sendo desenvolvido pelas congregações religiosas (especialmente os jesuítas, braço pedagógico da igreja romana) que se caracterizaram como *congregações docentes* (NÓVOA; 1991; 1995). Juntamente à construção de um corpo de saberes e de normas, os professores iniciaram um processo de ocupação ativa do terreno educacional, fazendo desse um espaço de intervenção profissional.

Simultaneamente com este duplo trabalho de produção de um *corpo de saberes* e de um *sistema normativo*, os professores têm uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como actividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de práticas”, tornando-se assunto de *especialistas*, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo. (NÓVOA, 1995, p. 16, grifos do autor).

Outro fator determinante na construção da profissão docente como atividade especializada, que exige dedicação integral ao trabalho e a organização, sistematização e socialização dos conhecimentos inerentes a essa profissão é a criação das primeiras Escolas Normais e cursos de formação de professores (NÓVOA, 1991; LOURO, 1997; NOVAES, 1992).

Externamente à particularidade da atividade docente, têm importância significativa na constituição do magistério as novas necessidades e demandas de força de trabalho, presentes nos processos produtivos realizados nas modernas fábricas e a organização do Estado como instituição mediadora dos conflitos entre as classes sociais.

Com o desenvolvimento pleno do modo de produção e da ordem social capitalista – caracterizado, entre outros fatores, pela industrialização da produção, pela divisão entre campo e cidade e a crescente subordinação do primeiro à última, pelo desenvolvimento do Estado moderno como estrutura necessária à reprodução do *status quo* por meio de mecanismos de coerção e persuasão, pela ascensão e consolidação da burguesia como classe dominante e do proletariado como classe explorada e força política contra-hegemônica – a partir de finais do século XVIII, a educação institucionalizada se torna a forma hegemônica de socialização das novas gerações (SAVIANI, 2000; KHULMANN JR., 2001b), e o Estado se encarrega dessa função social.

O avanço das forças produtivas e o incremento de maquinarias nos processos produtivos, bem como o desenvolvimento das relações sociais de produção e a agudização da divisão social hierárquica do trabalho exigiram uma nova força de trabalho, com alguma instrução (mínima) para colocar as máquinas em funcionamento e uma educação polida e ordeira para aceitar a ordem despótica das fábricas.

Nesse sentido, a educação institucionalizada necessitaria de formar o homem do seu tempo, cujas reminiscências dos princípios religiosos não seriam de utilidade. A razão como forma de domínio e intercâmbio com a natureza e os ideais liberais de igualdade e liberdade para todos são as marcas culturais e ideológicas da sociedade capitalista que entram em conflito com as normas, valores e práticas da igreja, passando a conformar o ideário pedagógico e as políticas educacionais. Seguindo essa ordem de questões, ninguém melhor que o Estado para promover e regular a educação escolar.

Ao substituir a igreja no controle da educação institucionalizada, o Estado passa a regular, organizar, determinar as formas de captação de recursos humanos e de licenciar os trabalhadores que vão atuar nas instituições de educação. O Estado torna-se então o agente mediador principal da configuração dos trabalhadores docentes como um corpo profissional.

Costa (1995) e Hypólito (1997) expressam suas concordâncias com Nóvoa (1991) quanto ao papel decisivo da estatização da educação escolarizada na conformação dos trabalhadores docentes em profissionais pertencentes ao corpo de funcionários que compõem o aparelho do Estado. Mas por que o Estado passa a gerir os processos educativos e a constituir a profissão do magistério?

Em primeiro lugar, é preciso situar o processo de configuração da fase monopolista do capital, responsável pelo inflacionamento do Estado e pela ampliação dos setores de serviços para atender as demandas e necessidades do capital. Nesse sentido, as análises de Braverman (1987) sobre o desenvolvimento das forças produtivas e das relações

sociais de controle e subordinação da força de trabalho, presentes na fase monopolista do sistema do capital, são úteis aqui.

Esse autor afirma que existe uma concordância entre os teóricos marxistas de que a gênese da fase monopolista do capital tem início nas últimas duas ou três décadas do século XIX, sendo caracterizada sob diversas conceituações, tais como capitalismo financeiro, neocapitalismo, capitalismo recente e imperialismo. É nesse momento que a tendência à centralização e concentração de capital nas mãos de grupos, cartéis e outras combinações começam a conformar-se como “processo inevitável” e desejável do sistema capitalista, estruturando as modernas indústrias e finanças capitalistas. Outras questões também se constituem como elementos compositores desse estágio do capital, tais como “[...] a rápida consumação da colonização do mundo, as rivalidades internacionais e os conflitos armados pela divisão do globo em esferas de influência econômica ou hegemonia inauguram a moderna era imperialista.” (BRAVERMAN, 1987, p. 215).

O desenvolvimento da fase monopolista do modo de produção capitalista tem como aspectos fundamentais a gerência científica e a revolução técnico-científica responsáveis pelo controle, organização, automação e otimização do processo produtivo e, conseqüentemente, da extração de mais-valia. Nesse sentido, as transformações ocorridas no processo produtivo capitalista, em sua fase monopolista, potencializam a acumulação produzindo não só uma massa de riqueza social excedente, mas também uma massa de trabalho, ou melhor, de força de trabalho excedente, expulsa dos antigos postos de trabalho pelas mudanças tecnológicas e gerenciais envidadas pelo investimento nas transformações técnico-científicas. O capital excedente produzido é, então, investido em novos nichos de mercados, para os quais o capital necessita de força de trabalho, gerando assim novas ocupações e funções e alterando significativamente, não só a estrutura da classe trabalhadora, mas também toda vida social.

Esses determinantes geram uma degradação das relações sociais sem precedentes na história humana, produzindo, assim, uma massa de miseráveis e excluídos que passam a necessitar de uma rede institucional de assistência, geralmente de caráter público, que garante o “funcionamento harmônico” da sociedade e os lucros das empresas. Essa rede institucional de assistência é uma das características do que Braverman (1987) denomina de terceira força social, o Estado.

A presença do poder estatal na manutenção e reprodução das relações sócio-econômicas capitalistas é inerente ao próprio modo de produção e os poderes institucionalizados no Estado – a cobrança de impostos, controle das forças armadas,

regulação do comércio internacional, terras públicas, promulgação de leis etc. – são fatores imprescindíveis à manutenção da propriedade privada por grupos privilegiados específicos. Entretanto, o capital monopolista criou condições em que a intervenção estatal na economia se tornou inevitável.

Algumas das razões desse fato são enumeradas assim por Braverman (1987): a) a capacidade adicional de produção de excedente econômico do capital monopolista é maior do que sua capacidade de absorção gerando estagnação, crises e depressão caracterizadas pelo desemprego e capacidade ociosa das fábricas, criando a necessidade de gastos governamentais no atendimento da demanda produzida; b) a concorrência econômica intercapitalista no cenário internacional que gerou conflitos belicosos entre nações, bem como o surgimento e disseminação dos movimentos insurrecionais surgidos em decorrência dos efeitos nefastos do capital geraram a necessidade de mobilização militar por parte do Estado, absorvendo boa parte do excedente econômico; c) o aumento da miséria, insegurança e instabilidade social gerada pelos efeitos da exploração capitalista produziu a necessidade da criação de uma rede de bem-estar, em que o Estado intervém no sentido de prevenir uma convulsão social; e d) com o rápido processo de urbanização e aceleração da vida social e econômica, aumentou-se a necessidade de mais serviços oferecidos pelo Estado, destacando-se a educação, responsável pela socialização dos indivíduos sob as necessidades e o *ethos* do capital. É este último ponto que nos interessa mais diretamente, no sentido de analisar a estatização e funcionarização do trabalho docente.

A crescente necessidade de prestação de serviços ocorrida em decorrência dos efeitos das transformações envidadas pelo capital monopolista ocasionou um crescimento considerável desse setor, que passa a empregar o excedente de força de trabalho gerado pelas mesmas transformações. Nesse sentido, o Estado passa a se configurar como um dos principais setores da economia, empregando boa parte da força de trabalho excedente da produção. Dentre esses setores, os serviços inerentes ao processo de reprodução da força de trabalho, dentre os quais a educação, adquirem uma significativa centralidade na intervenção estatal.

A educação institucionalizada passa então ao encargo do Estado. Esse não só oferece, com prioridade, as oportunidades educacionais (por meio das instituições escolares mantidas pelo fundo público), mas também passa a regular, normatizar, estabelecer planos nacionais e regionais de políticas para a educação, que se tornam alvo de disputa pelos diferentes atores sociais presentes na sociedade.

As instituições educacionais, que antes eram conformadas fundamentalmente de acordo com os preceitos da igreja, passam a ser determinadas pela burocracia do Estado. O

modelo burocrático do Estado é aqui compreendido como produto do capitalismo moderno, que busca na alternativa de um novo tipo de poder público – baseados na impessoalidade, hierarquia e racionalidade – a resolução dos problemas inerentes à questão da administração pública e privada.

Segundo Mascarenhas (2000, p. 15),

As características da burocracia consistem, segundo o sempre citado quadro teórico weberiano, no predomínio do formalismo, existência de normas escritas, estrutura hierárquica, divisão horizontal e vertical do trabalho e impessoalidade no recrutamento dos quadros. A burocracia é um sistema em que a divisão de trabalho se processa racionalmente, com vista a fins.

Sob a perspectiva do Estado burocrático, suas estruturas e instituições são compostas por funcionários que atuam, também, baseados nos princípios de impessoalidade, hierarquia e racionalidade. O exercício de um trabalho baseado nesses princípios pretende-se ser mais um ato técnico e especializado do que efetivamente uma atividade com efeitos político-ideológicos, ainda que saibamos dos limites ideológicos presentes na concepção do trabalho estritamente técnico. É sob essas novas diretrizes que o trabalho docente vai se estruturar, assumindo o caráter funcional (funcionários) ao corpo da burocracia estatal⁷⁴.

Por outro lado, são novas condições de realização do magistério que vai dar o impulso ao processo de profissionalização e organização coletiva dos trabalhadores em educação. Ao assumirem a condição de corpo funcional do estado, que se baseia na lógica racional de organização do trabalho, os professores passam a se instituir como um corpo profissional que detém determinados saberes especializados e normas de condutas, são licenciados e passam por exames de seleção para exercerem suas funções, além do fato de que seu trabalho passa a ser encarado, em tese⁷⁵, como uma carreira para a vida toda.

A separação instituída entre professores e comunidade em que atua é produzida pelo reforço da idéia de autonomia e independência desses em relação à igreja e à população. Entretanto, a perspectiva de autonomia e independência do trabalho docente é apenas um dos aspectos ideológicos que constituem o magistério, pois vela as novas formas de controle e

⁷⁴ - Vemos aqui o caráter histórico das afirmações contraditórias sobre uma pretensa neutralidade acerca do trabalho docente (bem como de todo o trabalho exercido no interior do Estado). E hoje, embora o pensamento neoliberal tenha impostado a defesa intransigente de que todas as definições no âmbito do Estado tenham o caráter estritamente técnico, já é lugar comum no meio educacional a afirmativa que todo trabalho educativo tem um caráter eminentemente político, presente tanto no seu fazer pedagógico quanto na exigência ética de quem exerce essa profissão.

⁷⁵ - Em tese devido ao fato de que, ainda hoje, o magistério é encarado como um trabalho provisório (“bico”) por professores e professoras que atuam no ensino básico, fato esse cada vez mais agudo diante da persistente desvalorização social e econômica do trabalho docente.

heterogenia que os professores se submetem, uma vez que passam a se constituir como “[...] um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado.” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Ainda nesse sentido, Costa (1995, p. 78) afirma que:

A influência do Estado na configuração dos docentes como um corpo profissional foi decisiva pois no processo de estatização da educação está presente a idéia de subtrair os docentes à influência de indivíduos ou grupos notáveis, considerando-os como um corpo do Estado. O processo de *funcionarização* dos docentes é resultante de um acordo de interesses ao qual os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado; em contrapartida o Estado garante o controle sobre a escola. Nesse sentido, passa a ser exigida uma *licença* para ensinar que se torna obrigatória e é concedida após exame ou concurso ao qual podem submeter-se todos os que apresentem alguns requisitos como conhecimentos literários, idade, bom comportamento moral, etc. (grifos da autora).

Interessante notar que o processo de profissionalização dos professores não acontece exclusivamente como uma determinação exterior, provocada por sua assunção por parte do Estado. Esse processo articula tanto as determinações do aparelho burocrático do Estado, como também os interesses dos professores organizados em associações corporativas. O desejo de superar o controle da igreja e da população, associado aos interesses de profissionalização e valorização do trabalho docente – muito baseado nos princípios e características liberais de profissão, tais como: licença, competência, vocação, independência e auto-regulação (ENGUITA, 1989) – integrou-se à perspectiva de o Estado tornar-se o principal agente promotor e regulador da educação escolar e do próprio magistério.

Nesse sentido, a educação institucionalizada não vem sendo produzida somente pelos interesses das instituições sociais como a igreja e o Estado, mas também pelos trabalhadores que atuam nessas instituições que ora assumem a ideologia e projeto da instituição a qual está vinculada, ora se rebela contra essa.

Como observa Nóvoa (1991; 1995), as instituições educacionais (no caso do autor, principalmente a escola) assumem, a partir do século XIX, uma centralidade política nunca antes experimentada, atribuindo a seus agentes (professores) um papel fundamental diante dos interesses de reprodução da ordem social. Essas instituições são privilegiadas como instrumento que colabora na estratificação social e o professor é instituído de poder – provisório e contido – e, portanto, de uma importante função política, conscientemente exercida ou não.

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*. (NÓVOA, 1995, p. 17, grifos do autor).

Esse fato é fundamental à questão da constituição de uma identidade política por parte dos trabalhadores em educação. A questão do assalariamento e profissionalização do trabalho de docentes, aliada ao papel político que as instituições educacionais passam a exercer após o século XIX⁷⁶, são elementos de importância fulcral na ação, representação e auto-representação dos professores e das professoras diante das contradições sociais e das relações de poder, na medida em que sua atividade profissional reúne um número significativo de indivíduos que vende sua força de trabalho para o Estado em troca de salário e, ao fazê-lo, compartilha os conflitos, as formas de exploração e de domínio, o sofrimento e as condições de trabalho e vida. O compartilhamento das condições de trabalho e vida é um ponto fundamental para a elaboração de uma identidade, de uma representação de um “nós”.

Junta-se a isso a questão do papel político da educação que, agora menos velado, constitui-se como um ponto de partida para a desmistificação da pretensa neutralidade universal da educação, escamoteada pela perspectiva culturalista e individualista, presente nas teorias da educação como observa Bernard Charlot (1986). Ao apontar que o papel político da educação se articula com a manutenção e o reforço da divisão social do trabalho, explicitou-se as condições históricas para o esclarecimento do caráter do projeto histórico em que a educação está ancorada (o projeto de expansão e acumulação do capital), tornando possível também projetar uma função política para a escola de acordo com um projeto alternativo de sociabilidade articulada à perspectiva da emancipação humana do e pelo trabalho, ou, como nos dizeres de Mészáros (2005), uma educação para além do capital.

Entretanto, o que vem caracterizando o trabalho docente desde então são os condicionantes alienantes do capital sobre a totalidade do trabalho social. Nesse sentido, ao longo do século XX e em inícios do XXI, os professores e as professoras – professoras que, a partir do final do século XIX, se tornam força de trabalho hegemônica empregada nesse setor –

⁷⁶ - Não que as instituições escolares não exercessem uma função política anteriormente ao século XIX, mas esse papel assume uma nova face diante da particularidade histórica do capitalismo industrial e posteriores desdobramentos desse sistema. Ao assumir o papel de formação e qualificação da força de trabalho, bem como as expectativas de mobilidade social no interior da divisão social hierárquica do trabalho, a escola passa a cumprir o papel, não só ideológico, mas também econômico de reprodução dos lugares e dos agentes no interior da divisão social do trabalho como afirmam Tragtenberg (2004) e Arroyo (1980).

sofrem um agudo processo de desvalorização profissional (desprofissionalização), desqualificação do trabalho e feminização da ocupação, aproximando, cada vez mais, o ofício do magistério ao trabalho alienado de amplas parcelas do proletariado. Esse processo é o que autores como Enguita (1989), Novaes (1992), Hypólito (2001), entre outros, classificam como proletarização do trabalho docente.

O processo de proletarização do trabalho docente ocorre de maneira concomitante ao de feminização do magistério, ou seja, o trabalho docente vai se tornando um trabalho desqualificado, precarizado, fragmentado e desvalorizado economicamente ao mesmo passo em que vai se tornando um *lôcus* de trabalho quase que exclusivamente feminino. A caracterização do magistério, a partir da divisão sexual e social do trabalho, torna-se a forma hegemônica dessa atividade, apontando para uma série de limites para o encaminhamento das lutas políticas e sindicais desses e dessas trabalhadoras.

Eliane Novaes (1992), ao analisar as determinações de classe e de gênero sobre as trabalhadoras em educação do primeiro grau, identificadas ideologicamente como “parentes postiços”, aponta que o agrupamento institucional escolar, organizado pelo Estado, aproxima as características do trabalho docente às formas de gestão e controle do trabalho fabril. Nesse sentido, a autora identifica os trabalhadores e trabalhadoras em educação em uma imagem, presente à época (finais da década de 1970 e início da década de 1980), que ilustrava o caráter mais degradante do trabalho explorado, a de “bóia-fria”.

Por algumas vezes, o professor convocado [professores contratados pelo poder público] foi chamado de “bóia-fria da educação”. As condições de trabalho do convocado, realmente colocaram-no como um bóia-fria. Talvez a diferenciação que se possa estabelecer é que, enquanto os “bóias-frias” dedicam-se a ocupações manuais, o convocado tem uma pretensa atividade intelectual. O que os iguala é a colocação no sopé da escala ocupacional e a total incerteza, quanto às suas condições de trabalho, enfim, a sua proletarização. (NOVAES, 1992, p. 64).

Enguita (1989) também se refere ao processo de proletarização do trabalho docente ao exprimir o fato de que os professores e professoras têm perdido, de maneira crescente, os meios de produção de seu trabalho, o controle sobre os objetivos e organização da sua atividade. Essa desqualificação é causada, especialmente, pelas determinações curriculares das políticas educacionais, juntamente com seus mecanismos de controle e avaliação. Apple (1987; 1988) faz análises semelhantes sobre esse processo.

Esses mesmos autores analisam o fato de que a divisão sexual do trabalho e a conseqüente alocação da força de trabalho feminina em ofícios identificados com os papéis sociais de “mãe” e “dona-de-casa”, historicamente atribuídos às mulheres, contribuem para a

proletarização do trabalho docente na medida em que o magistério sofre um processo de feminização. E, mesmo no interior da categoria, muito diversificada e heterogênea, o fato de ser mulher amplia a possibilidade de proletarização do seu trabalho (APLLE, 1987; 1988). Alia-se a desqualificação, fragmentação e desvalorização do trabalho profissional das mulheres-professoras a dupla, às vezes tripla jornada de trabalho, visto que o papel de reprodução do lar ainda é considerado tarefa “inata” do gênero feminino.

Na esteira desse embate, resulta fundamental a compreensão do papel que o trabalhador docente exerce no seio da luta de classes. Historicamente marginalizados, os trabalhadores em educação, diferentemente de análises que os identificam com as “classes médias” (PESSANHA, 1994), têm estado muito mais próximos das condições de vida e trabalho das classes trabalhadoras do que das classes dominantes.

Em que pese o caráter imaterial do seu trabalho, ou seja, o fato de que esteja do lado intelectual do trabalho, a real condição do trabalhador e trabalhadora docente os distinguem em muito da parcela privilegiada da sociedade, dada sua condição de força de trabalho que não detém os meios de produção de sua atividade sob seu controle, necessitando, assim, de vender sua capacidade de trabalho para produzir a própria subsistência e, também, as condições degradadas de vida e trabalho que permeiam o magistério, especialmente em nações dependentes e periféricas como é o caso do Brasil.

Entretanto, os professores e professoras convivem com uma determinada ambigüidade que Enguita (1989) identifica como aproximação do ideário burguês, busca da conquista de privilégios e distinção das demais classes populares e, ao mesmo tempo, uma profunda aproximação da classe trabalhadora, uma vez que sua atividade tem se caracterizado paulatinamente com o trabalho estranhado e as condições de trabalho e vida estão muito mais próximas das classes trabalhadoras.

Os trabalhadores e trabalhadoras em educação, ao se aproximarem concretamente das condições de trabalho e vida do restante da classe trabalhadora, por meio de constantes arrochos salariais, do estabelecimento dos modelos de organização de trabalho baseados nos moldes empresariais de gestão e divisão técnica do trabalho, do permanente processo de expropriação dos seus saberes e de sua ciência, lidando com um profundo processo de alienação de sua atividade, se organizam e lutam politicamente, também nos moldes da classe-que-vive-do-trabalho.

No Brasil, é especialmente durante o contexto de crise do Estado de recessão que os professores de todo o país iniciam um movimento amplo de organização político-sindical, articulando lutas e bandeiras econômicas e particulares às questões gerais da política interna

do país, da necessidade de sua democratização e, principalmente, do estabelecimento de um projeto popular de educação pública, estatal, gratuita e de qualidade para todos.

O movimento sindical docente se constitui, então, como um momento fundamental de aproximação dos trabalhadores em educação do restante da classe trabalhadora, como propôs Arroyo (1980), iniciando um profícuo debate de (re) construção de um projeto educacional para o país, pautado pelas demandas, necessidades e projetos das classes populares.

Como observam Souza (1997), Ribeiro (1987), Canesin (1999), em diferentes contextos, e Vianna (1999) que faz um estado da arte sobre a produção acadêmica que trata da organização político-sindical de professores no Brasil, as antigas associações e centros de professores se tornaram, durante o final da década de 1970, palcos de disputa de projetos distintos e, até mesmo, antagônico de associação desses profissionais. Houve, nessa época, um tensionamento entre os setores que propunham a manutenção das associações e centros de professores sob o caráter corporativo, isto é, atrelados ao Estado – setores esses que percebiam privilégios diante da administração central por conta de sua capitulação ante o poder – e os grupos que pautavam a necessidade de organizar essas instituições de acordo com as características dos sindicatos, especialmente dos sindicatos combativos presentes no chamado “novo sindicalismo”.

A constante degradação do magistério, articulada à perda de legitimidade do Estado ditatorial, foi o “estopim” para que os setores do professorado alinhados às idéias de sindicalização das instituições associativas dos trabalhadores e trabalhadoras em educação se legitimassem como lideranças, organizassem a categoria e mobilizassem as lutas econômicas e políticas em finais da década de 1970 e durante quase toda a década de 1980. Desse modo, os professores, juntamente com outros setores dos servidores públicos, se tornam importantes sujeitos coletivos durante a década de 1980, sendo considerados como importantes atores políticos durante a explosão de greves da década perdida, como diagnosticam Mascarenhas (2000) e Noronha (1991).

No entanto, a ofensiva neoliberal sobre a organização e mobilização política das classes que vivem do trabalho (ANTUNES, 2003; 2002), em particular as formas sindicais, atinge também o movimento sindical docente durante a década de 1990. Mas, a crise do movimento sindical docente ressentido não somente dos impactos macroestruturais da atual conjuntura contra-revolucionária, como também de uma crise de legitimidade interna, diante do próprio professorado, como aponta Vianna (1999).

Embora essa autora perceba um movimento positivo no interior dessa crise, pois, segundo suas reflexões, aponta para formas alternativas de elaboração de identidades coletivas baseadas nas relações mais imediatas no interior da escola, é necessário ressaltar que, nesse contexto, há também uma tendência de (re)aproximação do ideário de profissionalismo técnico e academicista, baseada nos projetos de profissões liberais contrária àquela, presente no processo de sindicalização do magistério, de aproximação das classes populares.

A des-sindicalização dos professores e professoras é, inclusive, uma das diretrizes das atuais reformas educacionais neoliberais impulsionadas pelos organismos unilaterais (BM, FMI, UNESCO) porque,

Afinal, “todos sabem” que as escolas não são reformadas facilmente porque os *professores são avessos às mudanças*, não querem assumir responsabilidades e compromissos com os pais e os alunos pobres. Ademais, os *planos de cargos e salários engessam a administração*. Os custos da folha de pagamento aumentam ano a ano, mesmo quando não há reajuste, em função de critérios de progressão que não premiam o mérito e porque os professores podem-se aposentar com o salário integral, um privilégio descabido. *Professores da carreira tendem a se acomodar e seus sindicatos, em geral opositoristas, articulam-se com partidos de esquerda para proteger seus privilégios*. Um grande desafio da reforma, portanto, é flexibilizar o trabalho docente. (BARRETO e LEHER, 2003, p. 40, grifos meus).

A culpabilização dos trabalhadores em educação pelos descabros da educação pública, a intensificação e precarização dessa atividade, o aprofundamento de mecanismos alienantes por meio de imposição de currículos e avaliação externas, juntamente com a crescente ofensiva sobre a organização político-sindical dos professores, têm provocado limites na construção de uma identidade política vinculada ao projeto do trabalho. A “ética” do “salve-se quem puder”, provocada pela precarização sem precedentes do trabalho e pela consolidação do desemprego estrutural, atinge também o funcionalismo público e os professores, dificultando a sua organização e luta políticas. Esse é mais um dos desafios desses trabalhadores no sentido de elaborar uma identidade de classe baseada no projeto de superação da sociedade de classes.

Essa pode ser considerada uma síntese da breve história da profissão docente na sociedade moderna ocidental e no Brasil. A compreensão sobre as determinações históricas e sociais do trabalho docente torna-se imprescindível para compreender o trabalho docente na educação infantil, na medida em que os novos marcos legais vão tornar, não só possível, mas também desejável a exigência de professoras nas instituições de educação infantil, com formação e qualificação que caracterizam o trabalho docente. Nesse sentido, são as

professoras que atuam nas redes de ensino que vão assumir o trabalho educativo nessas instituições.

Outra questão é a inexistência de uma formação específica para a atuação na educação infantil que dê conta de suas necessidades e demandas particulares, em termos de qualificação profissional e de compreensão do objeto de conhecimento e intervenção na educação infantil; fato esse que também concorre para a não consolidação da construção de uma identidade profissional própria às trabalhadoras das instituições de educação infantil (FORMOSINHO, 2002; KISHIMOTO, 1999; 2002)⁷⁷.

Nesse sentido, o trabalho docente na educação infantil percebe as mediações do trabalho docente como categoria abstrata que envolve aspectos estruturais e ideológicos da profissão. Mas é preciso levar em consideração a heterogeneidade existente na constituição do trabalho docente hoje e os condicionantes que isso provoca, em termos econômicos, políticos e sociais (ENGUITA, 1989). As particularidades da educação infantil e do trabalho exercido nessas instituições serão tratadas adiante, articulando as informações empíricas com o debate teórico-metodológico que venho traçando.

3.1.2 “Vocação”, feminização/sexualização e proletarianização: categorias fundantes do trabalho docente

A questão da elaboração de uma identidade política por parte de trabalhadores e trabalhadoras em educação, de maneira geral, e da particularidade das trabalhadoras da educação infantil nos remete ao esforço de compreensão das relações sociais em que esses sujeitos elaboram representações sobre si mesmos, sobre os grupos em que estão inseridos e sobre o “outro”. Desse modo, resulta necessário analisar alguns dos modelos explicativos que são constituídos e constituintes do trabalho docente no atual contexto, tais como: a feminização e/ou sexualização do trabalho docente; a proletarianização e a aproximação dessa categoria profissional em relação às classes operárias, tanto em termos objetivos como

⁷⁷ - Não se trata aqui de entrar nos meandros do debate acerca da necessidade de um isolamento da formação profissional na educação infantil em relação à formação “escolarizante” e demasiadamente “abstrata” presente hoje nas faculdades de educação, da qual falam os autores acima citados – perspectiva essa que autoras como Campos (2002; 2003), Arce (2001a), entre outros/as, já debateram e apontaram como uma projeção limitada e limitante de formação profissional para a educação infantil –, mas sim de apontar a formação como espaço de construção de identidades profissionais e políticas. A questão da formação no processo de construção da identidade das trabalhadoras da educação infantil me parece merecer uma investigação melhor detalhada por outros trabalhos de fôlego.

subjetivos; bem como os elementos ideológicos de identificação dessa atividade a vários modelos “vocacionais” (religiosos, de gênero, de índole e moral caritativa).

Tais modelos se configuram como importantes categorias de análise sobre o magistério, compondo, assim, uma conformação complexa de imagens, idéias, pensamentos e valorações atribuídas e auto-construídas, no sentido de arquitetar uma identidade docente que, ao fim e ao cabo, é também uma identidade politicamente situada. Portanto, a configuração de uma identidade política é sempre um processo coletivo que envolve subjetivação das condições objetivas de vida e trabalho e também a objetivação de projetos e metas construídos pela e na coletividade. A elaboração de uma identidade configura-se como um esforço permanente de elaboração de um “nós” confrontado com a perspectiva do “outro” divergente e/ou antagônico. Como afirma Ângela Mascarenhas (2000, p. 43),

A identidade é um modo específico de articulação de um grupo. É um fato de consciência significando uma auto-representação, ou autodefinição do grupo, manifesta tanto no comportamento quanto no discurso. [...] A identidade não tem um caráter evolutivo e contínuo, ela se articula em momentos decisórios de luta e pode desfazer-se em momentos posteriores. O conflito e a heterogeneidade constituem terrenos propícios à construção da identidade, à formulação da autoconsciência. Podemos, então, observar que a identidade política existe através das relações sociais em que os grupos se vêem envolvidos. É o processo de configuração da autoconsciência do grupo, onde ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder.

Nesse sentido, faz-se necessário questionar quais são os nexos políticos e ideológicos que constituem a identidade docente hoje, em especial àquelas que são mais determinantes sobre a maioria das trabalhadoras em educação infantil, e se tais elementos limitam ou colaboram na constituição de uma necessária identidade docente “rebelde”, como aponta Ezequiel T. Silva (1995).

Essas questões são de fundamental importância para compreendermos o processo de construção de uma identidade política por parte das professoras e agentes educativas que atuam na educação infantil, tendo em vista que a recente incorporação dessa instituição nos sistemas educacionais implica em mudanças significativas no quadro de trabalhadoras, muito embora tais alterações necessitem ser questionadas diante do quadro ainda precário das instituições de educação infantil, especialmente as públicas, como observa Rosemberg (2003) ao analisar dados oficiais sobre o atendimento à infância no Brasil.

O trabalho em instituições de educação infantil ainda mantém o seu aspecto ideo-político de *pedagogia assistencialista*, exercida em modelos precários de atendimento

por trabalhadoras atuando também de maneira precária, por meio de contratos temporários, com baixos e diferentes salários e em condições precárias de exercício da profissão.

Ao ser assumida pelos sistemas educacionais, a educação infantil pouco incorpora os modestos, mas importantes avanços conseguidos por meio das lutas político-sindicais da categoria de trabalhadores em educação (planos de carreira; planejamento em horário de trabalho; emprego por meio de concursos públicos; exigência de formação universitária). Ao contrário, herda elementos conservadores e ideológicos do magistério, tais como a manutenção da perspectiva de gueto feminino no mundo do trabalho, o aspecto precarizado e desqualificado da profissão, as péssimas condições de trabalho e a imagem atribuída (e assumida) de atividade mediada pela “vocação materna” das mulheres.

A compreensão da identidade política dos trabalhadores em geral e das trabalhadoras da educação infantil, como parte dessa categoria, perpassa, necessariamente, pelas representações elaboradas por essas trabalhadoras no seu local de trabalho, pois,

As representações que os professores fazem de si mesmos em funções da auto-imagem e da autovalorização que constroem de sua profissão – com base nas experiências vivenciadas na escola, como local de trabalho – vão tecendo uma identidade. Essa identidade também se estabelece nas e pelas relações de dominação e resistência construídas na experiência cotidiana. (SOUZA, 1996, p. 19).

Baseado nestas questões, analisar e explicar os elementos ideológicos, políticos, econômicos e culturais que conformam essas representações se tornam necessários para que se estabeleçam os nexos constitutivos presentes na construção da identidade por parte das trabalhadoras em educação infantil.

Como observado anteriormente, a profissão docente tem sua gênese orientada pelos pressupostos da religião e uma de suas determinações é a ideologia da “vocação”. Nesse sentido, a “vocação” foi compreendida como a missão, realizada por um religioso ou leigo, de educar as novas gerações de acordo com os princípios e valores do cristianismo. Desse modo, os professores eram impelidos a trabalhar porque detinham a vocação garantida pelo mistério da fé e não por profissionalismo, por motivos econômicos ou mesmo sociais. O magistério é encarado, então, como sacerdócio e o indivíduo que se aventurava a exercê-lo o fazia por “dom” e “vocação” “divinos”, fato esse que serviria de justificativa para a desvalorização econômica dessa atividade e pela sua secundarização.

Nesse sentido, Assunção (1996, p. 15) afirma que:

A “vocação” encontra-se associada a algo pertencente à ordem do místico, relacionada a “dom”, a qualidades especiais para a “missão” de ensinar, a doação, enfim, o magistério como sacerdócio. Existe, sem dúvida, no discurso da “vocação” a marca provocada pelos mais estreitos entrelaçamentos, entre eles, a estreita relação, historicamente constituída entre religião e educação.

A identificação do magistério com a ideologia da vocação tem como resultado a mistificação do seu caráter de trabalho, que envolve uma formação que abarca as particularidades do conhecimento técnico-pedagógico aliado a uma ampla cultura geral, ação intencional em processos de ensino-aprendizagem e a necessidade de valorização. Entendido e assumido como vocação, o trabalho docente assume um caráter místico que independe das relações humanas para se objetivar. Assim, o professor não necessita de questionar condições de trabalho, nem tampouco reivindicar salários dignos e formação adequada, visto que sua atividade significa apenas a ação de uma força exterior à sua própria vontade. Desta feita, estabelece-se uma espécie de fetichismo, o “fetichismo do magistério vocacional”. Assunção (1996, p. 14) esclarece isso ao fazer uma análise sobre o discurso da vocação presente no processo de feminização do magistério afirmando que:

Quando o “discurso da vocação” se apresenta, os outros se calam: ele é conclusivo. É como se, frente a ele, nada mais restasse a investigar. Ele traz a idéia de que existe “algo” da ordem do sobrenatural, do inato, de uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões. O magistério, nesse discurso, passa a ser visto como uma verdadeira “escolha” que não sofreu influências externas e se deu, portanto, de forma pessoal, inspirada, independente dos diversos fatores que, em conjunto, condicionaram efetivamente os rumos da vida profissional das professoras.

As representações do magistério como “vocação” permanecem em voga, mesmo após a laicização dos sistemas de ensino, em virtude do seu processo de estatização provocado pelas profundas transformações pelas quais passavam a sociedade em finais do século XVIII e meados do século XIX. No entanto, a ideologia da vocação sofre mudanças de acordo com as características que a educação escolar assume e que os trabalhadores em educação vão construindo novas representações de seu grupo profissional.

Duas são as características marcantes acerca do novo “estatuto” da vocação como elemento ideológico que compõe o trabalho docente. São elas: o ideal de profissão-liberal e a “vocação” feminina mediada pela maternagem e pelo trabalho doméstico.

É importante ressaltar que a mediação da ideologia da vocação não significa apenas a influência de determinantes exteriores à docência condicionando as identidades dos profissionais do magistério. Tanto é assim que a ideologia da vocação se mantém como

elemento mediador da identidade docente até os dias atuais, especialmente nas primeiras fases do ensino fundamental (ASSUNÇÃO, 1996; SOUZA, 1996; SILVA, 1995; NOVAES, 1992 e LOURO, 1997) e na educação infantil (ALVES, 2002; ARCE, 2001b; BARBOSA, 1999; SILVA, I, 2001 e CERISARA, 2002).

A concepção de “vocação”, que se baseia nas concepções liberais da profissão docente, tem como pressuposto a negação e o rechaço do rebaixamento econômico e social pelo qual passam os trabalhadores em educação, buscando se aproximar do ideário da profissão liberal. A saída da profissão liberal é atribuir a um determinado corpo de trabalhadores plena autonomia diante da sociedade, sem, no entanto, equacionar os dividendos sociais que tal perspectiva aponta. Como aponta Enguita (1989, p. 1), além da conquista de autonomia e controle sobre o exercício da profissão, as profissões liberais têm, em seu projeto ético, a manutenção ou consecução de “[...] privilégios relativos em termos de rendimentos, poder e prestígio.”.

A competência técnica, a licença obtida por diplomas, a independência e a autonomia frente às organizações e aos clientes e a autorregulação são elementos constituintes da concepção do magistério como profissão liberal. Esses elementos se configuram como aspectos que aqueles trabalhadores em educação, alinhados a essa perspectiva, almejam e também conformam uma das mediações da ideologia da “vocação”, justificada nos seguintes termos:

O profissional não exerce sua atividade de maneira venal, mas sim como um serviço a seus semelhantes; esta é a justificativa teórica de proibição de concorrência entre os membros da profissão. Por isso seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço, seu exercício é “liberal” e sua retribuição toma a forma de “honorários” (certamente elevados!). A profissão se caracteriza por sua vocação de serviço a humanidade. (ENGUITA, 1989, p. 2, tradução livre).

Mas, embora o discurso sobre a profissão liberal esteja marcado por uma espécie de humanismo filantrópico, em que especialistas colocam seus conhecimentos e virtudes à disposição da humanidade (quem sabe, os mais carentes!), o que move os trabalhadores da educação para o estabelecimento dos princípios liberais de profissão como meta são seus dividendos econômicos, sociais e políticos. De acordo com Enguita (1989, 2-3):

Na realidade, sabe-se que os principais atrativos de uma profissão liberal são seus rendimentos e outras vantagens materiais e simbólicas e que a verdadeira razão da proibição da concorrência é evitar a queda das retribuições e que os profissionais só estão disponíveis para o público quando este possui condições financeiras, dentro de um horário e um calendário decidido por eles mesmos. (tradução livre)

Assim, a questão da “vocação” torna-se uma justificativa corporativa e ideológica de afastamento dos profissionais das demandas e necessidades daqueles que são demandatários de seus serviços. O discurso da “vocação”, entretanto, tem servido também como resistência subjetiva (individual) às condições de trabalho nas instituições educativas, classificada por Souza (1996, p. 80) de *estratégias defensivas*.

Segundo Souza (1996), a estratégia defensiva do discurso da “vocação” no magistério age como ideologia que oculta as contradições presentes nas condições de trabalho dos professores. Tal discurso sustenta as precárias condições de realização do trabalho nas instituições de educação, pois dificulta a organização coletiva, uma vez que pressupõe a apreensão das condições de trabalho “na perspectiva individual, no gosto pela profissão, no dever, na vocação.” (*ibid.*, p. 103).

A “vocação” e o “dom” tornam-se uma forma subjetiva de suportar as difíceis condições presentes no trabalho docente ao mesmo tempo em que buscam dar um tom de qualidade e dignidade a uma atividade que tem sido historicamente degradada.

Há um movimento ambíguo nessa discussão que o professor faz acerca, ora do dom, ora da vocação. Ao mesmo tempo que eles o qualificam para o exercício da ação, há outra dimensão expressa nas estratégias defensivas. O trabalho docente desenvolve-se no interior da ação política, propiciando o seu desenvolvimento, não em relação aos alunos, mas no interior de uma sociedade e por meio desses alunos. Ao mesmo tempo, para realizar essa ação, é necessária qualificação. Entretanto, quando as condições estruturais lhes são retiradas, sobram-lhe o dom e a vocação, como se garantissem a ação. (SOUZA, 1996, 80)

Em síntese, o discurso ideológico da “vocação”, como elemento mediador da identidade docente, se baseia em ideais místicos e na religião, servindo tanto para justificar uma prática como para controlá-la. Esse discurso mantém a compreensão da atividade docente como algo que independe de quem executa e, posteriormente, como ação humanitária. A ideologia da “vocação” do magistério serve ainda para resistir, de forma individualizada, as precárias condições de realização do trabalho pedagógico, especialmente nas instituições públicas de educação.

Em decorrência desses fatores, a construção de uma identidade coletiva, politicamente engajada no projeto do trabalho, sofre reveses, dadas as formas identitárias que essa ideologia ajuda a construir. O discurso da “vocação” enfatiza os seguintes fatores na elaboração de uma identidade docente: a ordem mística e o sacerdócio como mediações necessárias ao magistério; o individualismo liberal e o distanciamento dos demandatários do serviço prestado; além da alienação e ocultação das reais condições de objetivação do trabalho

educativo. Uma identidade docente constituída, a partir desses critérios, tende mais para o que Silva (1995, p. 33) denomina de *identidade fragmentada ou desagregada*. Para esse autor, essas são identidades:

Próprias das conjunturas sociais conservadoras, historicamente mantidas e reproduzidas por meio de instrumentos ideológicos. [...] Como, devido ao controle social e/ou às estereotípias, o indivíduo não tem condições de questionar-se e discernir, por si mesmo, os traços da sua identidade, as situações de vida e de trabalho tornam-se postíças e vazias de significação. Reinam aqui o conformismo e o sentimento de inutilidade.

Um outro aspecto constituinte do trabalho docente é o processo histórico em que o magistério se torna uma ocupação predominantemente feminina. Os desdobramentos históricos do trabalho docente têm no processo de feminização do magistério, especialmente nas séries iniciais, um fenômeno universal, presente em toda a sociedade ocidental capitalista (APLLE, 1987; NÓVOA, 1991; HYPÓLITO, 2001; LOURO, 1997). Tal processo ainda está intimamente articulado à ideologia da “vocação”, agora não mais pensada a partir da religião, do liberalismo ou do individualismo alienado, mas pelos papéis de reprodução do lar e da família, historicamente atribuídos às mulheres.

Há um certo consenso na produção acadêmica que discute o trabalho docente no interior das sociedades capitalistas sobre o fato de que o magistério sofre, em finais do século XIX, um profundo processo de *feminização*. As abordagens históricas e sociológicas sobre o trabalho docente nas escolas realizadas, tanto no Brasil (LOURO, 1989; 1997; HYPÓLITO, 2001; BRUSCHINI e AMADO, 1988; NOVAES, 1992; COSTA, 1995; CARVALHO, 1999; CODO *et.al.*, 1999), como na Europa e Estados Unidos (APLLE, 1987; 1988; ENGUITA, 1989; NÓVOA, 1991) demonstram como o magistério foi se tornando uma ocupação feminina, e quais os aspectos econômicos, políticos e ideológicos que estão ocultos nesse processo.

O fato de se tornar uma atividade exercida hegemonicamente por mulheres, de acordo com Hypólito (2001), ocorre concomitantemente ao processo de proletarização do trabalho docente, ou seja, na medida em que o magistério se torna um “gueto” feminino no mundo do trabalho acompanha esse processo o aprofundamento de políticas de desqualificação e desvalorização econômica e profissional das professoras. Aple (1988), analisando as realidades dos Estados Unidos e da Inglaterra, também observa que, ao se tornar uma ocupação feminina, o magistério sofre um profundo processo de proletarização, na contramão das perspectivas de profissionalização presentes em meados do século XIX.

Assim, a perda do controle sobre o trabalho, a sua intensificação, a crescente implementação da divisão técnica da docência (entrada dos especialistas responsáveis por “pensar” os processos educativos) e o rebaixamento salarial a níveis esdrúxulos são processos que ocorrem paralelamente à inserção da mulher nessa ocupação.

É preciso destacar que a desqualificação, precarização, alienação e desvalorização do magistério não são causadas pelas mulheres, em si; mas, pelas formas em que o trabalho é, estruturalmente, dicotomizado na sociedade capitalista, não só em termos sociais e técnicos (divisão entre trabalho intelectual e manual), mas também entre produção e reprodução.

Na medida em que o trabalho apresenta-se como atividade fundamental quando entra em ação e produz valor, isto é, realiza-se sob as determinações dos interesses de acumulação e auto-expansão do capital objetivando as relações de extração de trabalho não pago (mais-valia), quaisquer outras relações se constituem de forma secundária para essa ordem societal. E, ainda que as atividades de reprodução da força de trabalho exercidas no interior da família, principalmente por mulheres, sejam fundamentais até mesmo para o capital (relação essa que só pode ser compreendida pelas mediações entre produção e reprodução do indivíduo e da sociedade), resulta que somente a produção imediata de valor tem significância para a sociedade produtora de mercadorias.

Desse modo, as demais atividades sociais que não concorrem para a produção imediata de valor (como a educação formal e informal) são, ideologicamente, percebidas como relações e processos secundários e obsoletos para a sociedade. Daí a explicação de que o sistema do capital tem como um de seus impulsos mais destrutivos a mercantilização de todas as coisas e dimensões da vida natural e social (WALLERSTEIN, 2001). Até mesmo questões fundamentais ao processo de humanização, como a educação e a cultura, e de manutenção e promoção da vida material, como a questão da saúde e da alimentação, são veiculadas e materializadas pela sociedade como uma mercadoria; e, se não se conformam como tal, é preciso que se torne um objeto mercantil, visto que o mercado se constitui como “deus” regulador de tudo e de todos, pois porta em si a “natureza democrática”, como apostam os apologetas neoliberais e os fundamentalistas do mercado.

Portanto, a dicotomia entre produção e reprodução se configura como uma das justificativas de expansão da força de trabalho feminina não só no magistério, mas também na ampla rede de serviços que foi criada com as políticas intervencionistas do Estado de Bem-estar após os conflitos da segunda grande guerra. A necessidade de salvar o capital de si mesmo e da ofensiva socialista desencadeada pela Revolução de 1917 se constituiu como o

estopim para que as políticas keynesianas de intervenção econômica estatal e de regulação internacional do sistema econômico se configurassem como alternativas à manutenção da ordem do capital. Para isso foi necessário dar uma face mais humana para a exploração capitalista, via políticas públicas.

A expansão dos serviços de educação, saúde, habitação e transporte foi acompanhada do emprego de um grande contingente da força de trabalho feminina, formando uma economia de serviço, necessária à reprodução do capital de maneira indireta. Desse modo, os trabalhadores que atuam na chamada economia de serviço são, geralmente, caracterizados pela feminização e todas as implicações decorrentes dessa condição, como a baixa qualificação e as taxas de desemprego elevadas (BRAVERMAN, 1987).

A necessidade de massificação das políticas sociais, no sentido de desonerar o capital do papel de reprodução da força de trabalho e de atuar sobre os focos de tensão e rebeldia, obviamente, recairia sobre as costas de alguém. E são os próprios trabalhadores que atuam nessas áreas que vão “pagar” a conta. Nesse sentido, nada melhor do que lançar mão de uma mercadoria historicamente marginalizada e desvalorizada, a força de trabalho feminina. Assim, são nas áreas que passam por políticas de massificação, como a saúde e a educação, que o emprego do trabalho de mulheres se torna hegemônico.

Constituída como o “elo” mais frágil presente na divisão sexual do trabalho, a força de trabalho feminina passa a ser empregada, tanto pelo Estado como pelo capital, em processos produtivos e atividades de serviços, com baixos salários, qualificação insuficiente e também com o controle externo sobre seu trabalho (APLLE, 1988; NOGUEIRA, 2004; BRUSCHINI, 1979). A reprodução dessas condições precária de trabalho é mantida pelas relações de poder presentes no patriarcalismo e na opressão de gênero, cuja marca histórica e deplorável é a naturalização do lugar e do papel social atribuídos às mulheres: o lugar é o lar e o espaço do privado; e os papéis são os de mãe, dona-de-casa, rainha do lar e de esposa solícita, meiga e cuidadora.

O “nó” que cinge as trabalhadoras está situado no fato de que o modo de produção capitalista explora as mulheres duplamente, tanto no processo de trabalho produtivo como na reprodução da força de trabalho em casa. E é na exploração das pretensas características “naturalmente” femininas que vai tornar o magistério um local atrativo para a força de trabalho feminina, constituindo as instituições educativas como espaço possível e desejável para o trabalho feminino. Dessa forma, reproduz-se novamente o discurso da “vocação”, agora mediada pelas relações de gênero.

Nesse sentido, concordamos com Hypólito (2001), Apple (1988) e Costa (1995) que, se objetivarmos compreender o papel que as trabalhadoras e trabalhadores docentes desempenham nas instituições educativas e no interior dos conflitos sociais, é preciso realizar sínteses reflexivas com base em análises econômicas e de classe associadas às análises de gênero, pois, associado ao fato de que o trabalho docente passe por um processo de assalariamento e proletarianização crescente não se pode ignorar que essa é uma profissão exercida, hegemonicamente, por mulheres.

O contexto histórico de urbanização e de industrialização da sociedade complexifica e amplia a necessidade de escolarização de amplas camadas da população e, como foi anteriormente observado, a educação escolar, bem como outros serviços, sofrem um processo de massificação. A caracterização do Estado como agente econômico e, portanto, a sua constituição como empregador, altera significativamente a composição da classe trabalhadora que passa a englobar não só o operariado tradicional, mas também trabalhadores de escritório, do comércio e um sem número de funcionários públicos.

Nesse contexto, a incorporação da força de trabalho feminina não poderia ser realizada sem a manutenção dos esquemas patriarcais de domínio e opressão, base ideológica do conflito promovido pela divisão sexual do trabalho:

Às mulheres estava tradicionalmente reservado o mundo doméstico e sua participação no trabalho fora de casa precisaria ser justificada sem a negação do seu destino primordial. Com raízes muito antigas, construiu-se uma divisão entre mundo público (masculino) e o privado (feminino) que, se nunca foi rígida e definida, se oscilou e até mesmo inexistiu em algumas sociedades, ainda hoje não foi totalmente destruídas. Esta divisão empurra as mulheres para dentro de casa e incita os homens às atividades externas. Como decorrência, atribui-se à “natureza” de cada um dos gêneros características que são adequadas às suas diferentes funções e atividades: as mulheres seriam “naturalmente” dóceis, submissas, sensíveis, dependentes, minuciosas, intuitivas, pacientes; os homens, mais lógicos, organizadores, fortes, agressivos, independentes, decididos. (LOURO, 1989. p. 33-34).

Os preconceitos, os conflitos e o exercício de poder existentes no interior das relações sociais de gênero são utilizados, tanto pelo capital como pelo Estado-patrão, como formas ideológicas de subutilizar a força de trabalho feminina de forma precarizada e altamente exploradora. A inserção da mulher no mundo do trabalho é permeada pela utilização das concepções que “naturalizam” os papéis sociais de gênero reservando o lugar próprio (privado ou público) a que se “destinam” as mulheres e os homens. Dessa forma, a idéia de *macho provedor* da família que se lança ao mundo da produção para sustentar seu lar, e de *mulher como reprodutora da família e educadora nata* das novas gerações de acordo

com a moral e os preceitos da sociedade e da religião, como observa Arce (2002a) – concepção essa que tem sua gênese em meados do século XVII – se conformam como configurações ideológicas da secundarização e hiperexploração do trabalho feminino.

No magistério, especialmente na educação infantil e nas séries iniciais, a questão da utilização da força de trabalho feminina é mediada pelos preceitos ideológicos de “vocação” e “inatismo” que as mulheres possuem para realizar a educação das crianças. Tais preceitos baseiam-se nas práticas de “maternagem” e do trabalho doméstico, que vem sendo exercidos desde longas datas pelas mulheres, constituindo-se como eixos fundamentais da socialização feminina (FARIA, 2002).

O trabalho doméstico se caracteriza pela acumulação de várias funções, improvisação e troca temporária de funções com vizinhas e familiares. Segundo Piza (1992) *apud* Faria (2002), o trabalho doméstico possui ainda os seguintes aspectos: a) ausência de uma divisão nítida entre o público e o privado nas atividades domésticas; b) a rotina na realização das tarefas diárias; 3) o fato de estar naturalmente vinculado à mulher e, portanto, a não exigência do preparo prévio para se tornar dona-de-casa, visto que tal função é uma saber natural que inclui o cuidado de crianças; e, 4) ser um trabalho que pode ser eventualmente desempenhado profissionalmente, principalmente por mulheres pobres, sem necessitar qualquer qualificação. De acordo com Faria (2002), os aspectos do trabalho doméstico se encontram presentes no trabalho das instituições de educação infantil e nas séries iniciais pautados pela “naturalização” dessas atividades e na negação da necessidade de aprendizados que vão além da socialização feminina.

Já o conceito de maternagem é utilizado para explicar as relações sociais de cuidado e educação de crianças pequenas realizadas no interior da interação entre mãe-filho. Segundo Spodek e Saracho (1998, p. 32), as tarefas de maternagem “[...] englobam os cuidados envolvidos na criação de uma criança, visando a satisfação de suas necessidades físicas e emocionais, e podem ser desempenhados pela mãe verdadeira ou por um substituto.”. Para Badinter (1985 *apud* SCHULTZ, 2004, p. 17), o termo *maternagem* é compreendido como:

[...] “cuidados maternos”, ou seja, aquelas atenções de que uma criança necessita desde o nascimento, sem os quais ela não poderia sobreviver. Embora a expressão derive do vocábulo “mãe”, “maternidade” a autora citada considera que a ação de “maternagem” pode ser exercida por “qualquer pessoa que não a mãe”: “o pai, a ama” podem “maternar uma criança”.

Segundo essa perspectiva, a maternagem se refere a um conjunto de práticas, produzidas social e historicamente, que se caracteriza pelas relações de cuidado, afeto, acolhimento e de estímulo entre adultos e crianças, necessários ao “desenvolvimento de uma personalidade autêntica” dessas últimas, como assevera (SCHULTZ, 2004, p. 18).

Carvalho (1999), em sua pesquisa sobre trabalho docente nas séries iniciais, afirma que essa atividade se caracteriza por uma espécie de “cultura do cuidado” que abrange aspectos do modo de ser e se relacionar feminino, também construídos social e historicamente. Para essa autora, a prática pedagógica nessas instituições acaba se caracterizando como uma atividade marcada por “pressupostos que subsidiam também as práticas de maternidade, uma matriz cultural comum tanto aos ideais de boa professora como de boa mãe”, constituída, mas também constituinte de “uma concepção de infância, um conceito de ‘cuidado’ infantil e as normas sobre a adequação das mulheres a essas tarefas”. (*ibid.*, p. 232).

As concepções supracitadas apontam para o caráter fundamental do envolvimento emocional e afetivo do adulto com a criança numa perspectiva que busque o desenvolvimento pleno da criança no interior dos processos educativos. Tal concepção se configura como um aspecto imprescindível e inerente aos processos educativos nas instituições de educação infantil, especialmente no trato com os bebês (SCHULTZ, *op.cit.*), mas não só.

Não negamos a positividade e a exigência das práticas de maternagem no interior do trabalho educativo. Questionamos sim o caráter ideológico que a maternagem assume no trabalho docente ao colocar a questão dos cuidados higiênicos, corporais, afetivos e da educação primária na pequena infância como papéis exclusivamente femininos. Tendo em vista a sociedade atual, marcada pela divisão sexual do trabalho e, portanto, por papéis hierárquicos entre os gêneros, é problemática uma matriz cultural que articule “cuidado infantil” e feminilidade (CARVALHO, *op.cit.*) amarrada a esses condicionantes, pois esta matriz acaba por “naturalizar” os lugares e os papéis sociais da mulher e do homem na esfera privada e na pública (especialmente no mundo do trabalho), subordinando a primeira em relação aos últimos. Nesse sentido, a materialização do trabalho docente na educação infantil tem sido caracterizada pela exclusividade da atuação feminina, diferentemente das concepções que vêem as possibilidades de que a maternagem seja exercida por mulheres e homens, mães e trabalhadoras da educação.

É possível identificar em Bruschini e Amado (1988) quatro fatores determinantes para o processo de feminização do magistério: 1) o ensino é ainda considerado

como uma extensão do cuidado com crianças que se caracteriza como uma função feminina dentro da família; 2) o magistério se configura como uma ocupação que permite conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares; 3) as vantagens do emprego no serviço público, tais como a estabilidade e a possibilidade de fazer carreira; e, 4) a ideologia que alega que os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos, devido ao seu caráter secundário ou complementar.

Nesse sentido, o processo de feminização do magistério torna-se não só aceitável, mas desejável e promovido por políticas oficiais e pelos próprios pensadores da educação. Em suas investigações, Arce (2001; 2002a; 2002b) expõe que, tanto os pensadores da educação – em especial, os filósofos e educadores que formularam as bases teóricas do escolanovismo, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori –, bem como as políticas oficiais promoveram (e ainda promovem) a identificação entre mulher, mãe e professora como síntese “perfeita” para as trabalhadoras em educação, especialmente na educação infantil.

Diversos são as investigações e análises sistemáticas que aproximam suas reflexões sobre a feminização do trabalho docente ao processo de precarização, desqualificação, alienação e proletarização, com base no conceito de divisão sexual do trabalho e articulando os determinantes de classe e de gênero (HYPÓLITO, 2001; APLLE, 1987; 1988; BRUSCHINI, 1979; BRUSCHINI e AMADO, 1988; LOURO, 1989; FREIRE, 1993; COSTA, 1995).

Por outro lado, outros estudos sobre gênero e docência, mais próximos dos estudos de gênero, identificam nos trabalhos que aproximam a questão da proletarização do trabalho docente com o seu processo de feminização, uma postura preconceituosa acerca das especificidades culturais presentes nos processos de socialização feminina que são marcados pela afetividade e por uma *ética do cuidado* com o outro (CARVALHO, 1999). Essa autora afirma que o debate pedagógico brasileiro tem abordado as relações de gênero e trabalho docente sob duas formas, muito embora ambas

[...] partam da constatação de que se trata de uma maioria de docentes do sexo feminino e tendem a atribuir essa marca a características da feminilidade, sem distinguir teoricamente o plano das prescrições do plano das identidades individuais de gênero e assim, confundindo características do trabalho docente com o sexo do professor. (CARVALHO, 1999, p. 218).

Para Carvalho (*idem*), um dos modelos interpretativos sobre o trabalho docente é marcado pela acusação feita sobre as mulheres de transferirem para a escola (espaço público

e profissional) as referências e práticas relativas à família (espaço privado e doméstico), tanto por meio do exercício da socialização primária, quanto através da continuidade do trabalho doméstico e da maternagem. O resultado disso seria a “contaminação das práticas” profissionais, pedagógicas e trabalhistas causada pela confusão por parte das mulheres professoras “que só traria[m] prejuízos à prática pedagógica, à profissionalização dos docentes ou a sua mobilização sindical, conforma a ênfase de cada autor.” (*op.cit.*).

A outra abordagem que Carvalho (*idem*) explicita, e com a qual se identifica, fala de uma determinada combinação entre casa e escola e da materialização de uma ética feminina alternativa no cotidiano da escola. Segundo essa autora, “ [...] ao contrário da primeira abordagem, nesses casos tende-se a tomar como vantagem essa presença de elementos associados às mulheres no interior das relações pedagógicas.”.

Com uma abordagem semelhante a respeito da positividade da objetivação das características morais e éticas presentes na socialização feminina no interior das instituições escolares, Cerisara (2005; 2002), Ávila (2002), Tristão (2004), Ongari e Molina (2003) observam, em suas investigações, a necessidade de se valorizar os aspectos presentes na feminilidade das professoras e auxiliares que trabalham na educação infantil como aspectos constituintes de sua formação marcados pelo afeto, cuidado e aproximação em relação ao outro e por práticas mais solidárias e menos racionalistas.

Não há dúvidas de que as contradições de gênero presentes nas relações sociais e, conseqüentemente, no interior das práticas pedagógicas se constituem como problemas, não só de ordem acadêmica, mas, sobretudo, sociais, no âmbito das desigualdades estabelecidas social e culturalmente entre homens e mulheres; desigualdades essas, fundadas em relações de opressão entre os gêneros. Mas é de fundamental importância não perder de vista o caráter contraditório estabelecido nessas relações, visto que outras mediações estão presentes, como, por exemplo, a questão das classes sociais. Ou seja, nem todas as mulheres são oprimidas e nem todos os homens são opressores do gênero feminino; outras determinações de classe, etnia, raça têm relevância no tocante às questões presentes nos conflitos sociais.

Nesse sentido, concordamos com Ricardo Antunes (2003, pp. 94-95) quando este afirma que,

Embora *heterogeneizado, complexificado e fragmentado*, as possibilidades de uma efetiva emancipação humana ainda podem encontrar concretude e viabilidade social a partir das revoltas e rebeliões que se originam *centralmente* no mundo do trabalho; um processo de emancipação simultaneamente *do* trabalho e *pelo* trabalho. Esta não *exclui* nem *suprime* outras formas de rebeldia e contestação. Mas, vivendo numa sociedade que produz mercadorias, valores de troca, as revoltas

do trabalho têm estatuto de centralidade. Todo o amplo leque de assalariados que compreendem o setor de serviços, os trabalhadores “terceirizados”, os trabalhadores do mercado informal, os “trabalhadores domésticos”, os desempregados, os subempregados etc., que padecem enormemente da desmontagem social operada pelo capitalismo em sua lógica destrutiva, podem (e devem) somar-se aos trabalhadores diretamente produtivos e por isso, atuando enquanto *classe*, constituem-se no segmento social dotado de maior potencial *anticapitalista*.

E continua afirmando que

[...] a luta da classe-que-vive-do-trabalho é central quando se trata de transformações que caminham em sentido contrário à lógica da acumulação de capital e do sistema produtor de mercadorias. Outras modalidades de luta social (como a ecológica, a feminista, a dos negros, dos homossexuais, dos jovens, etc.) são, como o mundo contemporâneo tem mostrado em abundância, de grande significado, na busca de uma individualidade e de uma sociabilidade dotada de sentido. Mas, quando o eixo é a *resistência e o confronto à lógica do capital e à sociedade produtora de mercadorias*, o centro desta ação encontra maior *radicalidade* quando se desenvolve e se amplia no interior das classes trabalhadoras, ainda que reconhecendo que esta empreitada é muito mais complexa e difícil que no passado, quando a sua fragmentação e heterogeneidade não tinham a intensidade encontrada no período recente. (grifos do autor).

Desse modo, é preciso considerar as formas de exploração do trabalho feminino a partir das mediações presentes no interior da divisão sexual do trabalho e compreender qual forma essas relações assumem no interior da educação, em geral, e da educação infantil. Nesse sentido, compreendo a divisão sexual do trabalho a partir da definição de Lorena H. Silva (1997, p. 61):

A divisão sexual do trabalho é a separação e distribuição das atividades de produção e reprodução social de acordo com o sexo dos indivíduos. É uma das formas mais simples e, também mais recorrentes de divisão social do trabalho. Qualquer sociedade tem definidas, com mais ou menos rigidez e exclusividade, esferas de atividades que comportam os trabalhos e tarefas consideradas apropriados para um ou outro sexo. De modo geral, *a esfera feminina situa-se no mundo doméstico privado, da produção de valores de uso para o consumo do grupo familiar, da reprodução da espécie e do cuidado das crianças, dos velhos e dos incapazes*, enquanto que as atividades de produção social e de direção da sociedade, desempenhadas no espaço público, são atribuições masculinas. Essa divisão do trabalho diferencia-se em decorrência da posição dos indivíduos na estrutura social e política da sociedade. (grifos meus).

Nesse sentido, preliminarmente, cabe afirmar que a feminização da docência é expressão da divisão sexual do trabalho no magistério e ocorre concomitantemente ao processo de proletarização do magistério. As causas do processo de feminização e proletarização paralelos podem ser identificadas, entre outros fatores, na utilização ideológica da “naturalização” dos papéis sociais atribuídos e exercidos historicamente pelas mulheres de mãe-dona-de-casa e esposa, que resguarda a representação de “educadora nata”, especialmente, em se tratando de crianças pequenas; “naturalização” essa que também é uma

das características do processo de divisão sexual do trabalho, como observa Lorena H. Silva (1997, 61-62).

Cabe ressaltar que as investigações históricas sobre a educação infantil e sobre suas trabalhadoras apontam que essa é uma instituição criada *para* a classe trabalhadora – no sentido de otimizar a exploração da força de trabalho feminina e aculturar a família proletária a partir da cultura e da moral burguesas –, e que a força de trabalho empregada nessas instituições são formadas hegemonicamente por mulheres, desde o início. Portanto, talvez seja mais pertinente entender a docência na educação infantil como uma profissão *sexualizada* e não femininizada. Sexualizada porque esse é um trabalho que vem sendo construído no feminino, como observa Cerisara (2002, p. 20), diferentemente do magistério do restante dos sistemas de ensino (ensino fundamental, médio e superior), que passam por um processo de feminização na medida em que a profissão, que tem uma gênese masculina, vai se tornando, ao longo da história, em um gueto feminino no mundo do trabalho.

Outro fator é que essas investigações também indicam que o trabalho docente nas instituições de educação infantil não passa por um processo de proletarização; as trabalhadoras que ali atuam vivenciam uma atividade já, desde o início, alienada, desqualificada, precária e desvalorizada e, portanto, proletarizada, condição essa materializada, principalmente, pelos grupos sociais a que se destinam as atividades dessa instituição, crianças e mulheres das classes trabalhadoras. Esse trabalho é marcado, ainda hoje, pela presença de um sem número de pessoal com baixa qualificação e formação, pelo voluntarismo, pelas precárias condições dos prédios, pelo emprego de trabalhadoras em regime de trabalho temporário, por baixos salários, pela divisão hierárquica do trabalho, por uma complexa heterogeneidade entre as trabalhadoras – em termos de vinculação administrativa, salários, jornadas de trabalho, funções atribuídas etc. – (BRASIL/MEC/INEP, 2001; CAMPOS, 1994; CAMPOS *et.al.*, 1991; ROSEMBERG, 2003) e, também, pela quase inexistência de organização político-sindical dessas trabalhadoras, particularmente na realidade da RMEG (SILVA, 2004).

E um dos fatores que tem “justificado” a precariedade do trabalho docente na educação infantil, além da destinação social da instituição, é a identidade fabricada⁷⁸ de “educadoras natas”. Essa identidade, segundo Arce (2001b), se constitui a partir de uma

⁷⁸ - Martin Lawn (2001, p. 119) analisa e aponta a ação do Estado e demais instituições da sociedade civil (agências formadoras, associações, sindicatos, meios de comunicação etc.) como agentes que fabricam identidades docentes “[...] enquanto uma forma de moldar e gerir professores.”. Segundo esse autor, a fabricação de uma identidade docente remete sempre a um projeto político e social, e quase nunca é definida de forma autônoma pelo indivíduo professor; tais identidades envolvem as mediações das instituições e do quadro histórico e social em que estão inseridos.

mitificação dos papéis sociais de mulher-mãe-educadora como sinônimos de uma atividade “natural” do gênero feminino; atividade essa, efetivada por relações fetichizadas em que as diferenças biológicas existentes entre os gêneros servem para dar suporte ideológico às relações sociais de discriminação, preconceito e de exploração. Como as instituições de educação infantil, voltadas para o atendimento à infância da classe trabalhadora, vêm sendo caracterizadas como espaço de

[...] custódia de assistência, utilizou-se de modo claro um apelo à biologização da competência educativa feminina, defendendo-se a existência de um “instinto maternal”. Conseqüentemente, admitiu-se que os seus deficitários quadros profissionais se compusessem quase que exclusivamente de mulheres voluntárias, sem necessitar de qualquer formação específica, a não ser em alguns casos um curso de puericultura, que preparava-as para os cuidados físicos das crianças pequenas. (BARBOSA, 1999, p. 2).

Para Souza (1996, p. 54), essa sexualização do magistério – que oculta, tanto as relações de gênero presentes na docência, quanto a divisão sexualmente hierarquizada do trabalho – tem como resultado a “naturalização” dos processos de degradação desse trabalho.

Com frequência a justificativa para a sexualização do magistério, como ocupação feminina – decorrente de condições socioeconômicas –, aparece como fenômeno natural, por causa de exigências de qualificação para o exercício da docência caracterizadas como femininas. Trata-se de estereótipos do que é natural ao homem e à mulher. Assim, ao identificar o magistério, no nível da representação simbólica, como dom natural, este aparece como estratégia de barateamento da força de trabalho, de esvaziamento do conteúdo e conseqüentemente de desqualificação do trabalho docente.

Dessa forma, ao afirmar que o trabalho docente na educação infantil se caracteriza pela sexualização dessa ocupação, estou submetendo à análise o fato de que essa atividade teve sua gênese e se desenvolveu como espaço exclusivamente feminino, caracterizado por práticas de maternagem, muito semelhantes às que acontecem na relação mãe-filho, pelo trabalho doméstico e, também, pela privatização das relações, quase que confundindo a relação casa-escola. Outra questão é o fato de que as mediações e os significados da docência, exercida na educação infantil (tanto nos aspectos atribuídos por teorias pedagógicas e pelas políticas oficiais como na própria auto-representação de professoras e agentes educativos), são associados às funções exercidas pelas mulheres na esfera doméstica.

Alves (2002), ao realizar uma investigação teórico-empírica sobre os elementos que mediam a docência na educação infantil e os significados que as próprias trabalhadoras da educação infantil atribuem ao seu trabalho nos Cmei's de Goiânia, indaga a questão da

identificação imediata entre profissão e socialização feminina como um processo de alienação presente nessa atividade, fundando um sentido de profissionalidade baseada na esfera subjetiva. Essa autora sintetiza essa reflexão da seguinte forma:

Ao definir o papel do educador da infância, professoras e coordenadoras pedagógicas recorrem freqüentemente à sobreposição da afetividade como elemento central nas relações educativas e de trabalho. Elas afirmam que sua atuação na educação infantil é determinada por “gostarem da profissão e das crianças” e porque encontram “realização e gratificação pessoal” no trabalho. O *amor* e o *prazer* no trabalho são identificados, ainda, como a principal e indispensável motivação para a busca de aprimoramento profissional. A profissionalização, no sentido de fundamentar e ampliar as práticas cotidianas, estaria portanto, vinculada a elementos de ordem pessoal. (ALVES, 2002, p. 179, grifos da autora).

Essa autora continua sua análise discutindo que a afirmação dessas concepções por parte das trabalhadoras da educação infantil corrobora com a cristalização do caráter não-profissional de seu trabalho e de práticas pedagógicas qualitativamente insuficientes nessas instituições.

Desse prisma, as professoras alinham-se com as concepções de *mulher mãe educadora nata*, antagônicas à defesa de qualificação e profissionalização da educação infantil, pois privilegiam *atributos pessoais* – carinho, paciência, amor, dedicação – como *características suficientes* para ser educadora de crianças pequenas. Tais concepções, historicamente, naturalizam a docência como *vocação, dom*, tornando imperceptíveis o seu caráter de atividade social e ideologicamente condicionada, bem como suas possibilidades de transformação. (ALVES, 2002, p. 179, grifos da autora).

Infelizmente, podemos afirmar que do ano de 2002 ao de 2005 esse quadro não sofreu alterações significativas. Durante o processo de investigação, ao lançar mão de entrevistas, procurei perceber as representações que as professoras e agentes educativos elaboram sobre seu trabalho nas instituições de educação infantil. Em momentos distintos das entrevistas, questionei, direta e indiretamente, as professoras e agentes educativas quanto às motivações que levaram-nas a trabalhar na educação infantil. E, em diversos momentos das entrevistas, busquei identificar em seus depoimentos os elementos mediadores do trabalho realizado na educação infantil. Somente no sentido de ilustrar, vejamos as seguintes questões.

Dentre o total de 12 (doze) professoras entrevistadas, foi possível identificar como *motivações e elementos mediadores do trabalho na educação infantil*, em 83% das falas, a afirmação de questões subjetivas como subsídios fundantes do seu trabalho. Esses elementos giraram em torno da questão das “relações de afetividade com as crianças”, do “gostar do trabalho com crianças”, da questão do “instinto maternal”, do envolvimento

peçoal, do “jeitinho e delicadeza feminina”, do carinho e apeço com as crianças, do “amor à profissão” e da influência da maternagem. Somente em uma entrevista de uma professora não foi possível identificar essa questão e a outra resposta aponta a docência na infância como oportunidade de entrada no mundo do trabalho diante da sua necessidade de emprego.

Entre as trabalhadoras que realizam a função de agente educativa, é possível identificar as mesmas representações, presentes nas falas das professoras, sobre o trabalho realizado nos Cmei’s, em 58% dos depoimentos das 12 (doze) pessoas entrevistadas. Entretanto, 2 (duas) agentes educativas apresentaram o trabalho na educação infantil como oportunidade de emprego, uma como ascensão no serviço público e outra como possibilidade de voltar a trabalhar na educação. Em uma das entrevistas também não foi possível identificar a questão das motivações e dos elementos que medeiam o trabalho no Cmei.

Somente no sentido de afirmar com dados estatísticos o que já é de domínio público, num diagnóstico sobre as funcionárias dos Cmei’s levantado pela SME em Goiânia entre fevereiro e março de 2005, das 551 funções de agente educativa espalhadas em 69 instituições, todas são exercidas por mulheres. No caso de professores, as 585 funções eram realizadas somente por mulheres.

No ano de 2003 em que percorri 20 instituições e propus questionários para professoras e agentes educativos, só encontrei homens exercendo funções administrativas e de vigias. E, ao retornar ao campo (em maio de 2005) para realizar entrevistas, levantar documentos e observar o cotidiano das instituições, mas em um recorte menor (4 Cmei’s), foi possível notar a mesma realidade. Dentre esses quatros Cmei’s, apenas dois tinham homens trabalhando. No Cmei “Alegria Infantil” havia um servidor na função de secretário, e na instituição “Tia Amélia” havia dois servidores, um na função de secretário, outro na de vigia. Nos outros dois Cmei’s (“Santo Expedito” e “Flores do Campo”), não havia nenhum servidor homem exercendo qualquer função; somente um bolsista universitário cumpria algumas horas-atividades no Cmei “Santo Expedito”, auxiliando no que fosse necessário.

Mesmo diante das novas diretrizes legais e das novas concepções de educação infantil, produzidas pelo debate acadêmico e pelas políticas oficiais, que propõem que essa instituição incorpore em seus quadros profissionais não só mulheres, mas, também, homens e professores/as com distintas formações pedagógicas, a educação infantil ainda permanece local de trabalho estritamente feminino – não só no Brasil, mas no mundo todo como podemos perceber nos trabalhos de Spodek e Saracho (1998), Jensen (2004), Ongari e Molina (2003) e Penn (2002). Dessa forma, o trabalho docente nessas instituições se caracteriza como ocupações que compõem o que Bruschini (1979) caracteriza como uma concentração

feminina em determinados ramos de trabalho, especialmente no setor de serviços e nas chamadas ocupações sociais (assistência, cuidado e educação das crianças, saúde).

Nota-se, por meio da análise desses dados, que os elementos que realizam a mediação e dão significados ao trabalho docente na educação infantil estão intimamente ligados às questões de ordem pessoal e subjetiva, presentes, também, nos processos de socialização do gênero feminino, principalmente no que tange as práticas de maternagem.

Ao analisar a questão da sexualização da força de trabalho, Bruschini (1979, p. 8), citando Schmink (1977), afirma que “[...] a concentração de mulheres no setor de serviços provoca a falta de integração do sexo feminino no movimento trabalhista, agravada ainda por divisões internas entre as mulheres, por estarem empregadas em um setor que se caracteriza pela heterogeneidade.”. Nesse sentido, nos interessa nessa discussão, sobretudo, as contradições e os limites que a feminização/sexualização do trabalho docente envia sobre a organização política e sindical dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação. Novaes (1992) e Freire (1993) tecem uma reflexão crítica sobre como o estereótipo do magistério como profissão feminina mediada pelo “dom” e “vocação” feminina de educadora “nata” corrobora com a identificação dessas trabalhadoras como um quase parente, as “tias” (parente postição para Novaes (1992)), que não luta e reivindica seus direitos.

Segundo Paulo Freire (1993, p.25), essa imagem de “tias” se configura como uma “sombra ideológica” que corrobora com a manutenção da não profissionalização do magistério, amortecendo essas contradições e subtraindo a capacidade de indignar-se. Nas suas palavras, “A tentativa de reduzir a professora à condição de *tia* é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.” (grifos do autor).

Entretanto, é necessário considerar que o processo de desqualificação do trabalho, de separação entre quem planeja (especialistas) e quem executa os processos de ensino-aprendizagem, de intensificação do trabalho no magistério por meio de sua burocratização (ARROYO, 1980; APLLE, 1987; 1988; NOVAES, 1992; LOURO, 1989) e a aproximação das classes populares na medida em que os sistemas de ensino são massificados (COSTA, 1995) determinaram condições históricas para que as professoras se mobilizassem e se articulassem politicamente em sindicatos.

Ao assumir uma função pública, as trabalhadoras em educação tomam de assalto o espaço público, explicitando não só as contradições de suas precárias condições de trabalho, mas também os conflitos de gênero. Nesse processo, ocorre uma mudança na imagem do

magistério e “A ‘professorinha normalista’ foi substituída pelo termo amplo de ‘educadora’, depois (nos anos 70) pelos ‘profissionais do ensino’, e mais recentemente (anos 80) pelos ‘trabalhadores da educação’.”. E, nesse sentido, essa nova imagem assume um caráter político e de classe ao passar pelo seguinte movimento: “A doação e o sacerdócio cederam lugar à reivindicação por melhores condições de trabalho e salários. A imagem de mãe substituta (ou tia?) está sendo substituída pela de trabalhadora assalariada e sindicalizada.”. (LOURO, 1989, p. 38).

Souza (1996) destaca a existência no trabalho docente de uma tensão permanente entre conformismo e resistência que ora acumula elementos de passividade e resignação diante das condições de vida e de trabalho e do papel de reprodução social, ora essa tendência é tencionada por processos de resistência no local de trabalho e em sindicatos. Essa contradição entre a passividade e a combatividade, especialmente em função das mediações das questões de gênero, são também analisadas por Costa (1995, p. 184) que afirma que

[...] apesar de submetida a constrangimentos e coerções, a força de trabalho feminina no magistério não tem revelado passividade e submissão. A docência tem sido um palco onde acontece o brilho e o eclipsar de ingredientes da tradição. Em muitas situações emerge o maternal e o afetivo, em outras, se projetam e avolumam posturas de “novas” mulheres, ou seja, as professoras conquistando sua profissionalização. [...] As lutas são por seus alunos, pela dimensão social do seu trabalho, mas são também por elas, pela melhoria de suas condições laborais, por remuneração justa, por dignidade profissional.

Ao apresentar o fato de que as trabalhadoras da educação começam a se organizar e mobilizar em sindicatos e a lutar politicamente, principalmente a partir de meados da década de 1970, questiona-se as teses de passividade e subordinação feminina; concepções essas que também “naturalizam” essas condições, como se essas características não fossem produzidas em determinadas relações de poder. Ademais, é importante ressaltar que, ainda no processo de industrialização do século XIX, as mulheres trabalhadoras buscaram se organizarem politicamente em sindicatos, mesmo diante dos limites impostos pelo poder do patriarcado presente nas associações proletárias (NOGUEIRA, 2004).

Nesse sentido, a questão da proletarização se conforma como uma mediação fundamental, pois, na medida em que as trabalhadoras da educação infantil se aproximam das classes populares objetivamente – por meio das condições degradantes de trabalho e de vida – e subjetivamente – por intermédio da convivência com os anseios dos trabalhadores no cotidiano de seu trabalho, das suas lutas e quando se organizam em sindicatos – estão dadas as

possibilidades de elaboração de uma identidade politicamente engajada em um projeto contrário ao sistema do capital.

Assim, é de fundamental importância verificarmos o estatuto assalariado do trabalho docente e como a consciência desse fato concorre para a construção de uma identidade docente auto-representada na condição de trabalhadores em educação, mediada pela sindicalização das professoras e professores e por suas lutas por condições dignas de vida e trabalho.

3.1.3 Assalariamento, proletarização e organização política dos trabalhadores docentes

O assalariamento do trabalho docente é resultado dos processos de funcionarização dos professores e estatização da educação escolar. Como foi aventado anteriormente, na medida em que o Estado assume o papel de provedor central da educação escolarizada, os trabalhadores docentes passam a fazer parte da massa assalariada dos funcionários da burocracia estatal. Os proventos individuais percebidos pelos professores em virtude dos serviços educacionais prestados para a comunidade ou para a igreja são substituídos pela remuneração salarial. De trabalhador individual, quase artesanal, os professores e professoras se tornam trabalhadores coletivos sem o controle pleno dos meios de produção de sua atividade.

A questão do assalariamento do trabalho docente pode se configurar como um fator importante na elaboração de uma identidade política dos trabalhadores em educação e, conseqüentemente, das trabalhadoras da educação infantil, na medida em que o exercício do ofício de professor/a passa da esfera mística da “vocação” (nas suas diversas configurações) para o campo das relações de produção da vida material. Nesse sentido, esses trabalhadores e trabalhadoras se aproximam das condições de vida e de trabalho daqueles que vivem do seu próprio trabalho e inicia um processo de construção de representações e de uma auto-representação com os setores oprimidos da sociedade na luta por dignidade e liberdade.

De acordo com Hypólito (2001), o processo de proletarização do trabalho docente ocorre na medida em que essa atividade passa a ser caracterizada pelo regime assalariado, pela perda do controle sobre o processo do trabalho. A funcionarização do trabalho docente foi somente o primeiro passo na direção de organização do trabalho escolar nessas instituições a partir das formas de gestão e controle de trabalho presente nas empresas capitalistas (NOVAES, 1992; ARROYO; SAVIANI, 2002a). A partir daí decorreram os processos de desqualificação, degradação e fragmentação do trabalho, promovidos pela divisão técnica do trabalho que se caracteriza pela inserção da figura do especialista na educação.

Outra questão importante resulta na crescente intensificação do trabalho docente objetivada: a) pela burocratização da atividade do magistério (preenchimento de fichas, relatórios, diários); b) pelos baixos salários que passam a exigir desses trabalhadores e dessas trabalhadoras uma longa jornada de trabalho a fim de complementar seus salários; e, c) pelas atuais exigências de formação do “novo trabalhador” que determinam aos professores a permanente qualificação – feitos geralmente às custas dos próprios trabalhadores, em cursos de finais de semana, prolongando, mais ainda, sua jornada de trabalho.

A questão do assalariamento do trabalho docente implica num processo de adequação dessa atividade às determinações do capital sobre a totalidade do trabalho social, cujo resultado é a alienação do trabalhador por meio da expropriação dos meios de produção de sua atividade, de seu produto, de seu saber e dos processos de objetivação dessa atividade. Com o advento da estatização da educação e da massificação das instituições escolares, os professores passam à condição de dependência desses espaços para a efetivação do ofício, ou seja, a docência sai da esfera de atendimento particularizado e da condição de espaço extraordinário (na própria casa do mestre ou em locais improvisados para a realização de atividades de ensino) para a centralização das instituições sobre o controle do Estado ou de empresários licenciados pela administração estatal a comercializar educação. Dessa forma,

[...] as formas de desenvolvimento da organização escolar assumem cada vez mais um modelo racional de organização análogo às formas de organização do trabalho em outros setores da produção, particularmente o fabril. Vão absorvendo, assim, com o tempo, a lógica gerencial-capitalista do trabalho, buscando atender ao duplo objetivo de, ao mesmo tempo, controlar o sistema escolar e o trabalho docente e formar trabalhadores dentro de uma lógica de disciplinamento que atendessem às demandas do mundo do trabalho que vinham se desenhando. (HYPÓLITO, 2001, p. 34).

As novas formas de organização da educação escolar, inauguradas pela sua estatização, tornam a atividade do magistério e o trabalho dos indivíduos que o exerce uma mercadoria objetivada em força de trabalho a ser trocada por salário no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que a organização societal capitalista institui todos os indivíduos como vendedores de mercadoria. De acordo com Marx (1975), o desenvolvimento da produção em geral em produção de mercadorias torna todos, inevitavelmente, em vendedores de mercadoria, sejam elas objetos ou serviços. No modo de produção capitalista, fazer dinheiro é finalidade última de toda atividade. A contradição está posta no fato de a única mercadoria que os trabalhadores possuem para vender é sua própria vida, pois os meios de sua produção não lhe pertencem.

Aos trabalhadores não há possibilidade real de escolha de suas ações no mercado de trabalho. Esses, inevitavelmente, vendem suas forças de trabalho em troca de salários. Essa relação de troca é condição inerente à própria produção do capital em sua forma societária, sendo, portanto, necessária à constituição e reprodução das formas metabólicas do capitalismo e em sua constituição mesma como classe trabalhadora (MARX, 1980).

Mas, nessa relação, o que caracteriza o salário? O salário se configura como o valor, o preço pago pela mercadoria força de trabalho, caracterizando-se pela quantidade de dinheiro que os donos dos meios de produção pagam ao trabalhador por um determinado tempo de seu trabalho ou pela execução de uma determinada tarefa (MARX, 1980).

No interior das relações sociais de produção capitalistas, o trabalho é simplificado, reduzido, desqualificado, generalizado e abstraído, configurando a atividade consciente do homem como uma mercadoria qualquer. Por essa mercadoria é pago uma quantidade condizente aos custos de sua produção (reprodução, qualificação etc.). Nesse sentido, ao moldar o trabalho na forma de mercadoria, como uma coisa, o reduz a um conjunto ínfimo de atividades simples (força de trabalho) que custa, exatamente, o mínimo para a reprodução da força de trabalho como tal.

O salário caracterizado pela quantidade mínima que garanta a subsistência do trabalhador e de sua família é também o valor mínimo necessário à reprodução da força de trabalho, garantindo a dependência do trabalhador as relações sociais de produção capitalistas (MARX, 1989).

O preço da mercadoria força de trabalho (salário) segue, invariavelmente, as leis de mercado, sendo sua elevação ou redução composta pelas relações entre oferta e procura do mercado de trabalho e, principalmente, pelo custo de produção da força de trabalho. Os custos da produção da força de trabalho são determinados pelo tempo de trabalho necessário para produzir e conservar essa mercadoria. Estes custos são consideravelmente reduzidos mediante a simplificação e desqualificação que o trabalho sofre ante a divisão técnica do trabalho, tornando mínima a quantia necessária à produção e reprodução do trabalhador.

Os custos de produção da força de trabalho simples compõem-se, portanto, de custo de vida e de custo de reprodução do trabalhador. São estes custos de vida e de reprodução que constituem o salário. O salário assim determinado chama-se salário mínimo. Esta norma do salário mínimo, exatamente como a determinação do preço das mercadorias pelo custo da produção em geral, é correta não para um só indivíduo, mas para toda a classe trabalhadora.

Esse pressuposto teórico marxista acerca do salário não baliza as diferentes especificidades presentes no diversificado, heterogêneo e multifacetado mundo do trabalho contemporâneo; analisa sim os determinantes presentes na contradição entre trabalho assalariado e capital existente no interior do processo de produção de mercadoria do mundo produtivo. Nesse sentido, é importante acrescentarmos os nexos existentes no processo de assalariamento do trabalho docente e suas semelhanças e diferenças em relação ao trabalho assalariado do mundo produtivo.

Para Codo *et.al.* (1999), existe uma série de contradições quando se busca caracterizar o magistério de acordo com o regime de trabalho assalariado presente nas leis do mercado capitalista, mas pode-se partir da perspectiva de que se trata de trabalhadores que, ao não possuir os meios de produção do seu trabalho (prédios escolares, livros, material didático, cadeiras e mesas suficientes, poder administrativo para diplomar seus alunos etc.) necessitam de vender sua força de trabalho em troca de alguma remuneração.

Os educadores são trabalhadores inseridos em uma sociedade capitalista, vendem sua força de trabalho e o preço que custa o seu trabalho (salário e remuneração) deve ser igual ao preço que custa para a manutenção e reprodução desta mesma força de trabalho. No caso dos professores, isto implica em sobrevivência do trabalhador e sua família, transporte adequado para se chegar ao trabalho, mais compra de livros, vídeo, TV a cabo, computadores, o custo dos cursos que têm a fazer e quanto mais for necessário para manter sua mercadoria (conhecimento) passível de ser utilizada no mercado. (CODO, *et.al.*, 1999, p. 193).

No entanto, os trabalhadores da educação que atuam no setor público têm como patrão o Estado e não um capitalista. Portanto, variáveis importantes na configuração do salário como a questão dos lucros, dos processos inflacionários, da concorrência intercapitalistas e até mesmo da luta sindical, não se constituem como aspectos fundamentais na definição da quantidade de salário que deve ser pago aos professores.

O Estado é o patrão que paga àqueles trabalhadores (no caso deste nosso estudo). Não visa lucro, não tem em sua agenda cobrar pelos serviços que presta à população mais do que paga aos seus funcionários. Tem outras obrigações além da educação e portanto deve minimizar as despesas com cada um de seus compromissos para que possa administrar seus recursos sem que falte dinheiro para qualquer uma de suas missões. Deve definir qual é o padrão de qualidade mínimo aceitável para um determinado serviço e pagar salário do trabalhador condizentes com aquelas definições que citamos acima. (*ibid.*)

O que essa categoria profissional recebe, então, não é parte dos custos de produção de uma determinada mercadoria ou serviço no seio da produção imediata de valor,

mas sim parte da riqueza concentrada nas mãos do Estado que formam o chamado fundo público (RIDENTI, 1995, p. 20).

Até aqui podemos inferir, a partir dessas considerações, o estatuto assalariado do trabalho docente, mas com algumas ressalvas que o diferenciam do operariado tradicional, tais como o emprego público estatal, a não produção de valor e, portanto, o exercício de uma atividade que não gera exploração de mais-valia. Mas, Codo *et.al.* (1999) vão além e afirmam que as formas de remuneração dos trabalhadores docentes são contrárias às características do regime do assalariado. Entretanto, é necessário destacar que essa diferença não significa aproximação do ideário liberal e elitista de profissionalização que percebem seus rendimentos a partir do argumento ideológico dos *honorários* atribuídos à sua “presteza” pelo bom “espírito humanitário” (ENGUITA, 1989; COSTA, 1995).

A partir de análises estatísticas e comparativas realizadas sobre o poder de compra e das disparidades salariais dos trabalhadores em educação da rede pública no Brasil, Codo *et.al.* (1999, p. 217) explicitam, inclusive, as dificuldades de caracterizar o trabalho docente como atividade profissional assalariada, ante as condições precárias de trabalho e da própria remuneração desses trabalhadores.

[O] salário é o valor pago pela força de trabalho, o salário correto é o salário que remunera a força de trabalho injetada pelo trabalhador na mercadoria em que atua. O professor enquanto vendedor da sua força de trabalho traz para o seu produto (a educação, o aluno) a sua formação, a sua experiência, a sua habilidade, sua competência.

A remuneração do professor independe totalmente da formação, da experiência e sequer há preocupação ou alternativas para pagar diferencialmente o professor a partir de sua competência. Gente melhor formada ganhando menos do que pessoas no início de sua formação e vice-versa. Gente inexperiente ganhando mais do que professores com anos e anos de exercício profissional. Gente dedicada e generosa ganhando tanto quanto professores que ainda não aprenderam ou já desistiram de ensinar bem.

Em termos objetivos, o que ocorre é que o que o professor ganha não pode ser chamado tecnicamente de salário na medida em que não é valor pago pela força de trabalho injetada em seu trabalho, ou, o que é pior, é rigorosamente independente de seu trabalho. (grifo dos autores).

Em termos gerais, pode-se inferir que o trabalho exercido pelos/as trabalhadores/as em educação está muito mais relacionado às políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, à prioridade ou à sua inexistência em termos de financiamento do Estado e de valorização profissional desses/as profissionais do que, efetivamente, dos custos – para ser compreensível aos economistas – de reprodução dessa força de trabalho.

Aliás, a reprodução da força de trabalho docente vem sendo hipertrofiada diante das “novas” exigências educacionais (im)postas pelas reformas neoliberais, que identificam na

falta de qualificação dos professores a culpa da baixa qualidade da educação, tornando algozes esses trabalhadores que são vítimas históricas de políticas educacionais privatistas e elitistas.

Para Gentili (1996), o diagnóstico neoliberal sobre a crise educacional é condicionado pelo fato de que este é um serviço marcado pela ação estatal (pública) e penetrado por interesses e contradições políticas. Nesse sentido, as reformas neoliberais visam implantar mecanismos de mercado no interior das escolas públicas, inclusive para determinar salário⁷⁹ por meio de avaliações classificatórias, comparativas e hierarquizantes, incentivos à concorrência entre os trabalhadores, à produtividade de resultados e o fim da estabilidade no emprego.

Essa corrida rumo a mercantilização da educação tem aproximado ainda mais os trabalhadores da educação em relação aos demais trabalhadores em termos de condições de trabalho, relações trabalhistas e remuneração salarial; nesse processo, ainda se percebe outras mediações no estatuto de trabalho assalariado do magistério como, por exemplo: a) as remunerações percebidas pelos professores não mantêm nenhum tipo de relação com o trabalho que desenvolvem e nem com os requisitos necessários para a realização do trabalho; b) também existe uma disparidade enorme entre o salário dos/as professores/as e o de outras profissões e trabalhos com exigências similares; c) há diferenças consideráveis entre o salário dos próprios professores diante das diferenças geográficas, de vinculação administrativa, de carreira e formação; d) o poder de compra dos professores está em constante decréscimo, acarretando impactos, inclusive, sobre sua formação e qualificação; e) a disparidade de remuneração, poder de compra e consumo no interior desse grupo profissional demonstra a sua heterogeneidade, o que dificulta a construção de uma identidade social. (CODO *et.al.*, 1999, pp. 222-223).

Silva Júnior (2002, 1993) observa também que as formas de organização, gestão e controle da força de trabalho docente não podem sequer ser caracterizadas pelo trabalho assalariado, tendo em vista as condições de produção de sua atividade e da observância contínua do tempo e do local de trabalho. Segundo Silva Júnior (2002, pp. 81-82), o trabalhador docente necessita ainda

[...] ser promovido à condição de trabalhador comum, quero me referir ao fato de que esse trabalhador, na absoluta maioria dos casos, não pode ser considerado como um trabalhador assalariado, já que a este, o trabalhador comum, são asseguradas condições de trabalho em geral que o professor da escola pública estadual não dispõe. Condições mínimas, mas ainda ausentes das rotinas de nossa organização

⁷⁹ - Cf. Gentili (1996), Gentili (2001), Gentili e Frigotto (2002) e Paro e Dourado (2001).

escolar, como, por exemplo, a delimitação e a observância contínua do tempo e do local do trabalho.

Essas contradições presentes no estatuto assalariado do trabalho docente implicam na reflexão e discussão coletiva, organizada pelos próprios trabalhadores da educação pública, a respeito das suas condições de trabalho, visto que, antes mesmo da plena implementação da desertificação neoliberal no cenário nacional (e, conseqüentemente de seus impactos sobre o mundo do trabalho no país), o magistério já convivia com as premissas do emprego precarizado, da subproletarização, da ocupação temporária sem direitos trabalhistas. Diante dessas condições, há muito tempo uma das grandes bandeiras de luta dos sindicatos docentes não é a questão da redução da jornada de trabalho – presente já em meados do século XIX nas lutas do proletariado (MARX, 2003b) – mas sim a de manutenção do emprego e permanência no local de trabalho.

Luta-se hoje no mundo do trabalho assalariado pela redução progressiva da jornada de trabalho e pela supressão da figura das horas extras. Luta-se, conseqüentemente, pelo acesso ao lazer e ao usufruto dos bens da cultura. Luta-se também, conseqüentemente, pelo acesso de novos trabalhadores aos locais de trabalho existentes, no tempo liberado pela redução da jornada, e luta-se também pela criação de novos locais de trabalho. Comparada à luta dos trabalhadores da produção material e de serviços por sua afirmação enquanto categoria profissional, a luta dos trabalhadores da escola pública, aí sim, parece se constituir um anacronismo. Na escola pública brasileira luta-se ainda pela simples permanência no trabalho, mesmo que essa permanência não assegure a sobrevivência pelo trabalho. Na vigência do capitalismo monopolista de Estado no Brasil, *as relações de trabalho impostas aos trabalhadores de suas escolas públicas ainda se conservam próximas das etapas pré-capitalistas dos modos de produção*. (SILVA JÚNIOR., 1993, pp 113-114, grifos meus).

Essa afirmação torna relativa a questão da proletarização do trabalho docente, não com base nas colocações de que essa atividade é um ramo profissional das “classes médias” (PESSANHA, 1994) ou marcada pela ideologia liberal do profissionalismo (COSTA, 1995), mas sim na perspectiva de que as atuais formas de organização do trabalho docente ainda não atingiram sequer as condições do trabalhador assalariado dos setores produtivos em termos de alocação da força de trabalho, de jornada de trabalho e de formas de remuneração. De certo modo, podemos concordar que amplos setores do professorado podem ser caracterizados como “operários da cultura”, conforme Ezequiel T. Silva (1991). Mas, para isso, é necessário considerar as diferenças internas que existem no interior do que chamamos de trabalho docente.

Como observa Enguita (1989), “referir-se ao ‘professorado’ sem maior especificação significa ocultar as notáveis diferenças que separam os distintos grupos de

professores, diferenças essas que dizem respeito a seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens sociais desejáveis.”. Nesse sentido, existem diferenças consideráveis entre esses condicionantes do trabalho docente (salários, formação, autonomia no trabalho, alienação, carreira etc.) se compararmos as trabalhadoras da educação infantil e os professores e professoras que atuam nas Universidades, muito embora seja concreto o encaminhamento de um processo de burocratização e degradação do trabalho docente destes últimos, que se orienta por um projeto que Chauí (2001) denomina de Universidade Operacional.

Evidentemente que podemos falar de “classes médias” quando situamos os docentes universitários, não só em virtude da origem de classe, do caráter intelectual de seu trabalho e da escolaridade que possuem, mas, sobretudo, pelo posicionamento ambíguo e contraditório no interior dos conflitos existentes entre as classes fundamentais. Esse posicionamento ambíguo se relaciona a uma série de fatores entre os quais podemos destacar: o caráter social e classista da instituição Universidade na sociedade capitalista; a ligação orgânica com as classes dominantes via produção tecno-científica, visando intensificar os processos produtivos; e o caráter ilusório da “neutralidade” presente no trabalho intelectual.

Ridenti (1995), por exemplo, identifica os professores universitários a partir da categoria “novas classes médias”, que se configuram como um grupo social gestado no interior do capitalismo monopolista de Estado. Esse autor afirma ainda que as chamadas novas classes médias têm a função de

[...] traduzir e articular demandas particulares pelo fundo público na interpretação de Oliveira (1988a). Nesse sentido, são responsáveis pela “construção e administração da medida”, ou seja, pelo emprego de recursos públicos para financiar a acumulação privada, objetivando o lucro e a valorização do capital (por exemplo, os gastos armamentistas, a sustentação da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, o uso da dívida interna como sustentação da rentabilidade das empresas), e também para subsidiar a produção de bens de consumo coletivo que não visam lucro, caso dos gastos estatais com saúde, educação, transportes públicos, políticas de bem-estar, de seguro-desemprego, de lazer etc., segundo Francisco de Oliveira (1988a: 284 e 294). (RIDENTI, 1995, p. 18).

É na tradução e articulação do fundo público com os interesses das classes dominadas, isto é, na colaboração com os movimentos populares no sentido de atender a demanda por direitos sociais e identificação com os mesmos que esses setores elaboram uma identidade política de esquerda.

No que se refere às trabalhadoras da educação infantil, temos um quadro adverso em relação aos docentes do ensino superior. Essas trabalhadoras historicamente tem sido as

moradoras do próprio bairro onde se situam as instituições de educação infantil, muitas não possuem formação profissional alguma, às vezes não possuem nem mesmo o ensino básico completo, trabalham em condições precárias, atuam de forma voluntária ou são empregadas de maneira precária (contratos temporários) e, embora também lidem com a questão da destinação do fundo público, trata-se de parcelas ínfimas do financiamento público, dado o caráter historicamente marcado pelo assistencialismo, pela provisoriidade, por propostas emergenciais e pelo descaso do Estado para com esse tipo de *lócus* educativo.

Desde o início da década de 1980, diversos balanços sobre as instituições de educação infantil e de suas profissionais vêm sendo realizados por grupos de pesquisadores da área, pelas agências multilaterais e pelo próprio Estado, objetivando apresentar diagnósticos sobre o atendimento educativo da infância brasileira. Os diferentes estudos e pesquisas apresentados nos simpósios, encontros e em periódicos da área que trataram especificamente da educação infantil – ver, por exemplo, Rosemberg (1989), BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI (1994), Kramer e Abramoway (1991), SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL (2003) e Machado (2002) – tratam, direta ou indiretamente, da condição precária de trabalho das profissionais da educação infantil, destacando como problemas principais a falta de formação e qualificação, as condições desumanas de funcionamento das instituições e os baixos salários dessas trabalhadoras.

O que tem historicamente caracterizado o trabalho nesse campo, até então, foram as ações marcadas pela caridade, filantropia e assistencialismo que indicam, conseqüentemente, a utilização do voluntariado como forma de incorporação de força de trabalho (CAMPOS *et.al.*, 1991). Essa prática é ainda mais evidente durante o processo de “transição democrática” entre as décadas de 1970 e 1980. Segundo Arce (2001b, p. 176), o “Trabalho voluntário será a tônica dos discursos direcionados ao profissional que deverá atuar com crianças menores de seis anos, terminando, desse modo, por caracterizar a sua não-profissionalização.”. Nesse sentido, só a partir dos recentes marcos legais que atingem o campo da educação infantil (Constituição de 1988, ECA e LDB/1996) podemos observar o início de um processo de profissionalização das trabalhadoras que atuam nessa área, bem como da instituição do regime de trabalho assalariado para essas profissionais.

O censo da educação infantil realizado e divulgado pelo INEP no ano de 2001 apresenta a manutenção de um número significativo de instituições de educação infantil em caráter filantrópico e comunitárias, cuja principal característica é a presença do trabalho voluntário.

A tabela 3 apresenta um número significativo de trabalhadoras voluntárias que atuam nas creches filantrópicas e comunitárias espalhadas pelo território nacional. Segundo esse relatório, “Considerando que existem mais de 6 mil creches filantrópicas ou comunitárias no país, verifica-se que cerca de 1,7 mil estabelecimentos integram voluntários trabalhando na área pedagógica, seja na coordenação, na orientação e/ou no ensino”. (BRASIL/MEC/INEP, 2001, p. 13).

Tabela 3

Creches com Voluntários da Área Pedagógica, por Função Exercida, segundo o Número de Alunos							
Brasil e Regiões – 2000							
Brasil e Regiões	Total de Creches (1)	Coordenação ou Orientação Pedagógica		Professores		Educadores	
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Brasil	24.014	1.782	7,4	1.746	7,3	1.457	6,1
Até 10 Alunos	3.388	160	4,7	211	6,2	125	3,7
De 11 a 30 Alunos	7.228	505	7,0	563	7,8	396	5,5
De 31 a 50 Alunos	4.847	357	7,4	371	7,7	305	6,3
De 51 a 100 Alunos	5.853	517	8,8	385	6,6	409	7,0
Mais de 100 Alunos	2.698	243	9,0	216	8,0	222	8,2
Norte	955	71	7,4	98	10,3	60	6,3
Nordeste	7.131	556	7,8	690	9,7	293	4,1
Sudeste	9.410	780	8,3	601	6,4	727	7,7
Sul	5.055	269	5,3	276	5,5	286	5,7
Centro-Oeste	1.463	106	7,2	81	5,5	91	6,2

Fonte: MEC/INEP/SEEC, Censo da Educação Infantil 2000 (resultados preliminares)
 Nota: (1) O mesmo estabelecimento pode contar com mais de uma categoria de voluntários.

Fonte: MEC/INEP/SEEC, Educação infantil no Brasil: 1994-2001.

Nas pré-escolas, é representativo também o número de função docente exercendo o trabalho nessas instituições em regime de voluntariado. Segundo BRASIL/MEC/INEP (2001, p. 14):

Entre as pré-escolas, é maior o número de estabelecimentos que apresentam voluntários trabalhando na área pedagógica. Considerando que existem 8 mil pré-escolas filantrópicas ou comunitárias no país, observa-se que cerca de 3,5 mil pré-escolas apresentaram voluntários na Coordenação ou Orientação Pedagógica. Nas atividades de ensino, 5,7 mil pré-escolas abrigam voluntários professores.

A tabela 4 demonstra uma parcela dessa realidade tanto nacionalmente, quanto nas diferentes regiões do país.

Tabela 4

Pré-Escolas com Voluntários da Área Pedagógica, por Função Exercida, segundo o Número de Alunos							
Brasil e Regiões – 2000							
Brasil e Regiões	Total	Coordenação ou Orientação Pedagógica		Professores		Educadores	
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Brasil	85.786	3.492	4,1	5.689	6,6	1.997	2,3
Até 10 Alunos	15.993	331	2,1	643	4,0	135	0,8
De 11 a 30 Alunos	26.588	987	3,7	1.801	6,8	558	2,1
De 31 a 50 Alunos	14.634	781	5,3	1.171	8,0	448	3,1
De 51 a 100 Alunos	16.461	905	5,5	1.318	8,0	526	3,2
Mais de 100 Alunos	12.110	488	4,0	756	6,2	330	2,7
Norte	6.234	235	3,8	524	8,4	170	2,7
Nordeste	39.141	1.488	3,8	2.692	6,9	690	1,8
Sudeste	22.502	975	4,3	1.251	5,6	642	2,9
Sul	13.146	538	4,1	906	6,9	356	2,7
Centro-Oeste	4.763	256	5,4	316	6,6	139	2,9
Fonte: MEC/INEP/SEEC, Censo da Educação Infantil 2000 (resultados preliminares)							

Fonte: MEC/INEP/SEEC, Educação infantil no Brasil: 1994-2001.

Além disso, é importante ressaltar que no interior das instituições de educação infantil convivem diferentes profissionais com salários heterogêneos e hierarquicamente estruturados, mas que desempenham funções e atividades muito semelhantes, como é o caso das professoras e auxiliares de sala (agente educativa, aqui em Goiânia) (CERISARA, 2002). Segundo essa mesma autora, o trabalho de cuidado e educação das crianças nas instituições de educação infantil possui uma marcante identificação com os saberes advindos da socialização feminina (maternagem e trabalho doméstico), o que provoca uma diferenciação apenas fenomênica no que diz respeito às atividades realizadas no cotidiano dessas instituições. Essa é, por exemplo, uma realidade encontrada nos Cmeis de Goiânia.

Ao analisar os dados levantados durante a proposição do questionário, uma das questões se referia à relação entre professoras e agentes educativos. E, dentre as 31 agentes, e 60 professoras (divididas em 33 PII e 27 PI), a grande maioria respondeu que essas relações giram em torno do “companheirismo”, da “solidariedade”, do “respeito”, da “colaboração”, da “amizade”, da “harmonia”, do “diálogo” e da “troca de experiências”. Apenas duas professoras (PII) e uma agente educativo admitiram a presença de relações de conflito, baseadas nas diferenças e hierarquias presentes em função das diferenças de formação e da “desconsideração” do trabalho das agentes educativas.

Em um dos depoimentos, uma professora destaca o bom relacionamento, mas indaga a diferença salarial como um problema diante de atividades tão parecidas. Segundo essa professora,

Na maioria dos casos há uma simbiose entre professor/agente, o que facilita o nosso dia-a-dia na instituição. O problema desse relacionamento é prejudicado pelo descompasso salarial entre um profissional e outro. Não há tarefa específica para os professores que faz o mesmo que os agentes e vice-versa. (PII-20)

Quando retornei, no ano de 2005, em algumas das instituições pesquisadas em 2003, e entrevistei professoras (desta feita sem a divisão entre PI e PII) e agentes educativas, foi possível apreender algumas novas questões⁸⁰, mas, podemos dizer que não houve alterações essenciais nessa realidade; nem mesmo as concepções e significados atribuídos pelas trabalhadoras da educação infantil em relação às atividades exercidas por elas nas instituições de educação infantil (tampouco as diferenças salariais). No entanto, novos elementos adquirem materialidade em seus depoimentos, indicando aspectos da divisão técnica do trabalho.

Quatro das doze professoras entrevistadas afirmaram a existência da divisão técnica do trabalho como eixo estruturador das relações estabelecidas entre elas e as agentes educativas. Esses depoimentos revelam a idéia que compõe a forma clássica da divisão entre concepção e execução do trabalho, ao definirem a função das agentes como auxiliares do trabalho planejado pelas professoras. A seguinte declaração expressa bem essa concepção:

Olha, a diferença do trabalho é que eu organizo o trabalho da turma, eu é que planejo, eu é que faço os projetos, eu coordeno as turmas e ela vai me auxiliando, mas eu, por exemplo, não gosto de ter um trabalho assim, excluindo ela do trabalho, ela faz parte do trabalho. Todo projeto que é feito, é passado pra ela, todo trabalho que é levantado é passado pra ela, o relatório que é feito da turma, é feito junto com ela, então ela participa do trabalho também, eu é que levanto que projeto com o grupo todo de professores, não só eu, mas o grupo todo de professores. (Andréa)

Embora essa professora admita o esforço de planejamento coletivo, sua própria fala expressa a contradição de que o trabalho realmente apresenta aspectos de divisão do trabalho. Outras representações semelhantes aparecem, tanto em depoimentos de professoras, como de agentes educativas, isto é, esses sujeitos explicitam o caráter fragmentado do seu trabalho, baseado na divisão técnica entre quem concebe e quem executa.

⁸⁰ - Entre essas questões pudemos perceber no cotidiano dos Cmei's, destacam-se as seguintes: a precariedade do regime de trabalho nas instituições de educação infantil (os contratos temporários) que envolve uma rotatividade significativa de trabalhadoras, dificultando a construção de projetos pedagógicos e de laços identitários; a manutenção dos aspectos de caridade e filantropia das instituições de educação infantil, presentes nas doações recebidas de diferentes setores da sociedade (igreja, comunidade, judiciário); as estruturas hierárquicas entre SME e Cmei's, direção das instituições, coordenação e demais trabalhadoras; as dificuldades de instituir atividades pedagógicas nesses espaços, mediante percalços de todos os tipos (formação, tradição assistencialista das instituições, condições de trabalho).

Entretanto, é preciso considerar outras contradições que também se apresentam nas suas falas e nas observações que pude fazer das relações de trabalho nessas instituições. A divisão entre concepção e execução não ocorre somente nas relações imediatas entre agentes e professoras. A presença diretiva e centralizadora das coordenadoras e das diretoras das instituições no planejamento das atividades estabelece outros níveis de hierarquia; e também, as relações entre SME, via URE, e Cmei's definem os contornos mais estruturais da divisão do trabalho presente nessas instituições e a alienação dessas trabalhadoras em relação aos objetivos e finalidades de seu trabalho.

Das quatro instituições onde estive, presenciei alguns planejamentos e foi perceptível a centralização que a direção da instituição exerce sobre o planejamento do trabalho pedagógico e da definição dos seus objetivos. Numa delas ("São Expedito"), inclusive, a diretora acumula a função de coordenadora pedagógica e no início de cada semana ela repassa às professoras quais atividades serão desempenhadas junto às crianças. Já no Cmei "Alegria Infantil", embora exista ingerência da diretora nas práticas pedagógicas, o que causa descontentamento e conflitos, há, muito mais, um processo de alheamento do que propriamente de elaboração centralizada dos objetivos e finalidades da instituição por parte da direção.

No plano das relações entre administração central e unidades institucionais, percebe-se também a falta de autonomia pedagógica e administrativa das instituições, por exemplo, ao alterar toda a rotina do trabalho em função dos eventos promovidos pelo poder público municipal (amostra pedagógica, desfile de 7 de setembro, entre outros) e da retirada de funcionários devido à política de contenção de gastos, independente das necessidades dos Cmei's. Em um sem número de vezes, as diretoras das instituições reclamaram para mim a falta de funcionários e da morosidade e inoperância da administração central em substituir trabalhadoras que entram de licença. Exemplo disso é que as agentes educativas não podem ser substituídas porque as diretrizes das políticas de pessoal só permitem essa possibilidade para as professoras.

Retornando às trabalhadoras, é necessário ressaltar a questão de que, embora a divisão do trabalho apareça nas falas e ações das professoras e agentes, das 24 entrevistadas, dezoito confirmaram que executam atividades semelhantes no cotidiano da instituição, muito embora as chamadas "atividades burocráticas" (planejamento e avaliação) estejam a cargo das professoras. Esta questão é significativa na medida em que se percebe que os elementos que compõem a reprodução da força de trabalho que atua nas instituições de educação infantil são

atribuídos aos saberes tácitos inerentes à feminilidade dessas trabalhadoras, se configurando como atividades “invisíveis” (CERISARA, 2002).

Essa caracterização desvaloriza consideravelmente os salários percebidos nessas funções. E, embora não existam diferenças entre as atividades exercidas por professoras e agentes, seus salários são diferentes com as primeiras recebendo ordenados maiores do que as últimas, mesmo se a formação for idêntica. Isso é perceptível quando se compara a faixa salarial das agentes que gira em torno de 1 a 2 salários mínimos e das professoras PI que, na sua maioria recebem na faixa de 2 e 6 salários mínimos, mesmo diante da semelhança com as agentes em relação à condição precária de trabalho, à formação e às atividades exercidas. Já as professoras PII (geralmente efetivas) possuem uma média salarial que oscila entre 4 e 10 salários mínimos.

Toda essa heterogeneidade quanto à questão salarial impacta sobre a organização política e sindical dessas trabalhadoras, uma vez que institui a concorrência entre os pares e a ação defensiva em torno da questão da manutenção do emprego. Desse modo, é evidente que a questão da elaboração de uma determinada identidade política que perpassa, inequivocamente, pela construção de uma identidade coletiva, se enfraquece diante de toda essa fragmentação e complexidade que compõem esse grupo de trabalhadoras, que acabam de adentrar em uma não tão menos complexa, heterogênea e fragmentada categoria profissional, a dos trabalhadores em educação.

É preciso destacar ainda o fato de que as profissões caracterizadas como guetos femininos são não só socialmente, mas também economicamente degradadas. Essas profissões geralmente se caracterizam pelos baixos ordenados, justificados pelo *massageamento ideológico*⁸¹ da “vocação” e do “dom” feminino, como é o caso da docência na educação infantil. Nesse sentido, o salário para essas trabalhadoras assume um papel secundário ou complementar para o provimento da família, muito embora esse tipo de consideração não leve em conta as alterações profundas que a instituição familiar vem sofrendo ao longo dos anos, especialmente em momentos como este, de crise do sóciometabolismo do capital. São nesses momentos de crise que as mulheres assumem um papel central na manutenção da família, lançando-se ao mercado de trabalho – mesmo e apesar das condições precárias premidas pela divisão sexual do trabalho – para produzir sua vida material e de sua prole.

⁸¹ - Segundo Silva (1995), o *massagear ideológico* da “vocação” e do “dom” velam as contradições das condições de trabalho dos/as trabalhadores/as da educação, dificultando a percepção dessas por intermédio de idéias inatistas e idealistas sobre a atividade educativa e produzem identidades submissas, heterônomas e de uma postura acomodada.

A questão do salário é fundamental para que os sujeitos elaborem identidades coletivas, pois, eles são amplamente aviltados nas diversas formas sociais de exploração do trabalho, tornando-se uma questão de organização e luta coletiva no sentido de defendê-lo, uma vez que a remuneração salarial dos trabalhadores significa, de forma imediata, a própria sobrevivência. O momento corporativo de organização coletiva para a defesa de interesses de categorias de trabalhadores é fundamental ao processo de transição para a mediação entre economia e política da luta dos trabalhadores. É fundamental, pois, que entendamos qual é o significado do salário para as trabalhadoras da educação infantil.

Concordo assim com as reflexões de Assunção (1996, p. 76) que coloca a questão do salário das professoras primárias (que podemos estender às trabalhadoras da educação infantil dadas as várias semelhanças) como um problema a ser interpretado de forma sistemática pelas organizações sindicais. A autora afirma que “[...] qualquer iniciativa que vise mobilizar a categoria na luta por melhores salários será infrutífera se não levar em consideração a representação que a professora tem de seu salário, e essa dimensão simbólica, que se traduz nas ambigüidades expressas no discurso e atitude da mulher-professora.”.

Esses significados podem se configurar desde o caráter de condição necessária à sobrevivência até a complementação da renda da família, ou mesmo algo de “menor importância” diante da “missão” de educar e cuidar das pequenas crianças pobres e carentes, ou do amor pela profissão e pelas crianças. É o que podemos constatar na fala de uma professora entrevistada que, ao ser questionada sobre porque as trabalhadoras da educação infantil não entraram em greve com o restante da categoria, se expressa da seguinte forma: “Eu não entro de greve, mas também não faço parte de nenhum movimento. Não trabalho só por causa do dinheiro, por amor.”. (Sílvia).

O trabalho docente na educação infantil – e também no magistério na primeira fase do ensino fundamental, como pudemos perceber até aqui – tem sido conformado por princípios afetivos e ideais mistificadores, encobrindo o caráter concreto da atividade educativa histórica e socialmente situada. Sob esses condicionantes, os aspectos alienantes e alienados do magistério são “substituídos” idealmente pelas relações imediatas, personalizadas e afetivas que as trabalhadoras mantêm com as crianças, dificultando a elaboração de uma percepção politizada de suas condições de trabalho e de vida e, conseqüentemente, da sua inserção de classe.

Assim, vale ressaltar que o resultado da alienação do trabalho docente afeta não só os agentes que produzem a atividade educativa (os/as trabalhadores/as docentes), mas também os destinatários de sua ação (crianças), como explicita Duarte (2001). Desse modo, o

recurso à “pedagogia do amor” se pauta por uma visão “romântica” e “ingênua” do trabalho educativo, cujos efeitos são, além da despolitização e inação dos/as trabalhadores/as da educação infantil, o rebaixamento da qualidade da educação para as classes subordinadas. Isso se reflete até mesmo na luta por melhores condições de vida, ou melhor, na ausência da mobilização e das lutas por melhores salários.

Faz-se necessário considerar ainda uma série de fatores que determinam as diferenciações salariais das trabalhadoras da educação infantil, dentre as quais se destacam: a vinculação administrativa diferenciada entre agentes e professoras; a não regulamentação da função de agente educativo no quadro de funcionários da pasta da educação e, conseqüentemente, a falta do plano de carreira; a exigência de uma menor formação; e, talvez a mais importante, o predomínio do trabalho precário, objetivado pelos contratos temporários de trabalho.

Quanto à falta de regulamentação do trabalho na educação infantil, é inequívoco o avanço permitido pela incorporação dessas instituições pela legislação e sistema nacional de educação que exige a presença de professores com formação mínima de ensino médio na modalidade do magistério para atuar nessa área. Mas, também, é fundamental não esquecer de que essa mesma legislação desconsidera as demais trabalhadoras, especialmente, as agentes educativas, auxiliares ou pagens. De acordo com Rodrigues (2003, p. 98):

Com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, tornando-se um nível de ensino, é primordial refletir sobre as conseqüências que esta mudança trouxe para o perfil do profissional que atua neste campo. Regulamentada pela LDB, a formação dos profissionais suscita diversas discussões, visto que a *lei se limita a tratar do professor, não tocando nos demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de atendimento à infância, tais como os monitores, crecheiros, recreacionistas etc.* (grifos meus).

Essa é uma problemática na realidade da RMEG, e as trabalhadoras que atuam na função de agente educativo são contratadas pela secretaria de educação, pela Companhia de Urbanização de Goiânia – COMURG ou por outros órgãos do poder público municipal. Em recente concurso, foram disponibilizadas vagas para agentes educativos e a sua vinculação administrativa é articulada à COMURG e não à SME. Além disso, essas trabalhadoras não possuem um plano de carreira estruturado, até porque essa é uma função que não consta em nenhuma das pastas do poder público municipal e geralmente são contratadas como auxiliares

de serviço de higiene e alimentação, como funcionária administrativa ou como funcionárias da Fundação de Desenvolvimento Comunitário – FUMDEC e da Sociedade Cidadão 2000⁸².

A questão da precarização do trabalho docente, como já foi levantado anteriormente, se configura como um problema histórico dessa categoria profissional. Entretanto, após a promulgação da constituinte de 1988 e da LDB de 1996, a regulamentação dos concursos públicos, como exigência de ingresso na carreira, houve uma redução da problemática dos contratos temporários, muito embora esse ainda seja uma das grandes bandeiras de luta dessa categoria.

A precarização é uma das faces do trabalho assalariado que tem aproximado, ao longo da história, os trabalhadores e trabalhadoras em educação das classes dominadas. E como vem sendo apontado desde o início, quando se fala em termos de educação infantil, o problema se torna mais agudo. É preciso, pois, compreender a manutenção da precarização do magistério na educação infantil articulado à questão da proletarização do trabalho docente que já vem sendo analisado ao longo deste capítulo.

Dados estatísticos da SME de Goiânia, levantados entre fevereiro e março de 2005, apontam para uma problemática alarmante na educação infantil. A maioria das trabalhadoras da educação infantil trabalha em regime de contrato temporário, isto é, em formas precarizadas de emprego. Dentre as 551 funções de agentes educativos trabalhando nessa época, 413 estão empregadas em regime de contrato temporário. E, das 585 professoras 295 atuam em regime precarizado de contrato trabalhista.

Esses contratos são formas de emprego temporário – sujeito a toda forma de utilização clientelista – que podem ser rompidos a qualquer momento, sem prejuízo para o contratante (município), que não necessita de manter encargos trabalhistas a não ser férias e décimo terceiro salário. Desse modo, ao encerrar seus contratos, as trabalhadoras não têm direito a nenhum tipo de indenização. A sombra do “fantasma do desemprego” é um outro fator que imobiliza essa parcela da categoria dos trabalhadores em educação, como veremos no capítulo seguinte.

Diante disso, é possível caracterizar as condições objetivas das trabalhadoras em educação infantil da categoria do proletariado; muito mais por causa da alienação do seu trabalho, da expropriação dos objetivos e finalidades de sua atividade, das precárias condições de emprego, dos baixos salários e da exploração, do que das mobilizações e lutas sindicais e políticas.

⁸² - Dados obtidos por documento que apresenta um diagnóstico dos Cmeis na rede municipal de ensino de Goiânia feito pela própria SME por meio do Departamento de Educação Infantil.

Uma série de pesquisadores tem procurado investigar a questão da proletarização docente no sentido de apontar nexos que aproximem esses profissionais do restante da classe trabalhadora. Dessa forma, esses trabalhos têm um enfoque que busca apontar as perspectivas e os limites da organização do trabalho docente a partir de categorias explicativas oriundas do marxismo, tais como: trabalho, luta de classes, proletariado, sindicalismo, degradação do trabalho, divisão social e técnica do trabalho e alienação. Dentre esses trabalhos, destaco aqui os de Apple (1987;1988), Arroyo (1980), Enguita (1989), Hypólito (2001) e Costa (1995). Os trabalhos desses autores foram muito influenciados pelo que Vianna (1999) classifica de otimismo em torno da organização docente na forma de sindicatos, cujas características são as ênfases adotadas no que diz respeito à formação política do professorado e da configuração de uma determinada consciência de classe, que possibilitariam mudanças nas estruturas desiguais e antidemocráticas da educação e da própria sociedade. Desse modo, esses autores têm, como uma de suas preocupações, a identificação da posição de classe que ocupam os trabalhadores da educação.

Para Hypólito (2001), os estudos sobre trabalho docente no Brasil apontam para um consenso de que essa atividade tem passado por processos de assalariamento, de funcionarização em relação ao Estado, de desprofissionalização e de perda de prestígio social. Entretanto, há divergências quanto à caracterização da posição de classe ocupada pelos docentes. Para o autor, três posicionamentos teóricos sobre a condição de classe do trabalho docente podem ser identificados na literatura sobre esse assunto: o primeiro posicionamento identifica os professores como integrantes das classes médias em virtude do lado intelectual que ocupam na divisão do trabalho, dos níveis de renda, da formação em nível superior e da origem de classe; o segundo aponta para o processo de proletarização do trabalho docente, caracterizado pela aproximação social e política dos professores do restante da classe trabalhadora; e o terceiro considera que os docentes estão numa situação contraditória de classe, numa situação ambivalente entre proletariado e classes médias.

Como foi abordado anteriormente, é fato de que existem setores do professorado que se aproximam dos grupos sociais que caracterizam as “classes médias”. Mas, é preciso considerar também que as condições de trabalho e de vida dos chamados “educadores de base” (ARROYO, 1980), isto é, os trabalhadores e trabalhadoras em educação que atuam nas primeiras fases do ensino fundamental como regentes de classe – e estendo essa caracterização às trabalhadoras da educação infantil, professoras e agentes educativas – e lidam diretamente com as classes populares, propiciam aproximações com os demais setores da classe-que-vive-do-trabalho e passam a compartilhar problemas, contradições, sentimentos e projetos.

O assalariamento e a proletarização do trabalho docente aproximam os professores e as professoras das classes que vivem do trabalho. Isso acontece, primeiramente, em termos de condições de vida material e de trabalho alienado e, em consequência disso, das formas de organização e mobilização política e corporativa das classes trabalhadoras e de suas lutas por conquistas estratégicas de determinados direitos sociais. O magistério inicia então um processo de organização sindical que impulsiona um gradual, vigoroso e dialético processo de elaboração de uma identidade política. Na medida em que identificam necessidades e interesses comuns os/as trabalhadores/as em educação estruturam suas associações sob princípios e bandeiras da luta sindical que, por sua vez, e concomitantemente, se tornam um importante espaço de educação política para a categoria de assalariados da educação. Para Miguel Arroyo (1980, p. 17), “A organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores públicos a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado.”.

Nessa perspectiva, as contradições se elevaram de tal modo que os conflitos educativos que emergiram durante a ditadura militar estabeleceram condições históricas para que os trabalhadores em educação se constituíssem como tal, isto é, como classe trabalhadora. As lutas dos movimentos de professores não se limitaram aos aspectos reivindicatórios, mas se politizaram e articularam com os demais setores da classe trabalhadora.

A nova consciência e a nova prática dos trabalhadores da educação é se sentirem como trabalhadores e sentirem a necessidade de se associarem como tais, e organizarem sua luta nos mesmos moldes dos trabalhadores da produção, do comércio... e sobretudo se sentirem solidários nos mesmos objetivos de questionar o modelo sócio-político e econômico, o Estado, a organização do trabalho... que os gera e explora como trabalhadores (ARROYO, 1980, pp. 17-18).

Desse modo, ao articular as lutas corporativas da categoria do professorado às demais bandeiras históricas de liberdade e emancipação humana, os professores iniciaram um processo de elaboração de uma identidade política articulada ao projeto histórico das classes trabalhadoras incorporando, inclusive, seus modelos de organização político-sindical e suas formas de mobilização e luta (greves).

É importante destacar que o conceito de classe que subjaz dessas práticas e pensamentos elaborados pelos professores é contrário aos que definem a condição de classe dessa categoria a partir das origens de classe, da natureza intelectual do trabalho que realiza ou da “ascensão” social que adquire por meio do seu trabalho. A definição de classe, e da

construção de uma identidade de classe, é caudatária da conceituação de Ridenti (2001, p. 112-113) que assim define:

As classes constroem-se na luta, vale dizer, elas vêm a ser classes no processo de auto-identificação e de identificação do seu outro. Isso remete à questão da representação. [...] Representação é o canal de mediação no relacionamento de alguém com outrem. [A mediação de uma identidade política da classe trabalhadora] implica a organização e a luta dos trabalhadores, que criam associações para mediar sua relação com e contra o Estado e os capitalistas, construindo a trajetória de sua constituição como classe.

Desse modo, consideramos a organização sindical um canal mediador da elaboração de um posicionamento, de uma prática e de representações diante dos conflitos e das contradições sociais, em que se torna possível uma mobilização coletiva que se encaminhe no sentido de (re)elaborar a solidariedade de classe e renovar as formas de resistência e de superação do sistema do capital.

Esse tem sido o caminho que os trabalhadores em educação têm percorrido e nas lutas e mobilizações vêm elaborando uma determinada consciência de classe vinculada a uma alternativa contrária aos ditames da sociedade produtora de mercadorias. Obviamente, não sem contradições e limitações. Mas, é importante destacar os avanços e limites da organização sindical dos/as trabalhadores/as em educação para que tenhamos um parâmetro concreto das possibilidades de as trabalhadoras da educação infantil elaborarem tal identidade.

3.2 A identidade política dos trabalhadores da educação: sindicalização, educação política e crise

As discussões anteriores procuram delimitar e caracterizar o trabalho e as trabalhadoras da educação infantil no interior das determinações sociais do modo de produção capitalista, bem como explicitar as suas recentes transformações, configurando-se como aspectos essenciais na investigação sobre a identidade política dessas trabalhadoras. A questão da identidade política se caracteriza pelas formas de ação e de auto-representação dos trabalhadores diante dos conflitos sociais e das relações de poder, mediadas pelas formas de organização coletiva de um determinado grupo social; no caso dessa investigação, destaco o papel do sindicato docente como esse instrumento de mediação entre as aspirações imediatas e corporativas e as questões de cunho mais amplo, que se refere ao projeto histórico de luta pela superação do sistema do capital.

Nesse sentido, partimos do princípio, já exposto, de que os/as trabalhadores/as em educação (no geral) e as trabalhadoras da educação infantil (como parte da categoria dos

trabalhadores em educação, que mantém suas particularidades) compõem o que Ricardo Antunes (2003) categoriza de classe-que-vive-do-trabalho, ampliando o conceito de classe trabalhadora para todos aqueles e aquelas que, não possuindo os meios de produção da vida material, são levados a venderem sua força de trabalho para isso.

Como vimos até então, o trabalho docente pode ser considerado uma atividade complexa em que determinados sujeitos qualificados por um determinado tipo de formação ou não atuam numa profissão em que se lidam com relações humanamente constituídas e constituintes objetivando o processo de formação de crianças, jovens e adultos, o que envolve, além da competência técnico-científica necessária aos processos de ensino e aprendizagem, um compromisso ético-político vinculado a um determinado projeto histórico. Nesse sentido, a natureza do trabalho docente exige a construção de uma identidade política e, ainda que os sujeitos se acreditem neutros no processo, esses estarão representando um projeto hegemônico de manutenção do *status quo*.

A atividade laboral em instituições educativas pouco se difere das relações de trabalho em outras esferas do mundo do trabalho, no que se refere aos processos de organização do trabalho, divisão hierárquica de funções, concorrência entre trabalhadores, divisão técnica do trabalho, alienação do trabalho e sofrimento provocado pelo estranhamento com o processo e produto de seu trabalho. As formas de produção e reprodução da sociedade capitalista não são atributos apenas das esferas produtivas, pelo contrário, o modo de produção capitalista é uma forma histórica de se produzir a vida, de se organizar a sociedade, atingindo, portanto, todas as esferas das relações humanas.

A atual conjuntura caracterizada pela reestruturação produtiva envolvendo importantes mutações organizacionais e tecnológicas no mundo do trabalho, produzindo também transformações nas formas de gestão do trabalho, tem submetido, cada vez mais, o setor de serviços (no qual se inclui a educação) à racionalidade do capital.

Como observa Antunes (2002, p. 111):

Se acrescentarmos a imbricação crescente entre mundo produtivo e setor de serviços, bem como a crescente subordinação desse último ao primeiro, o assalariamento dos trabalhadores do setor de serviços aproxima-se cada vez mais da lógica e da racionalidade do mundo produtivo, gerando uma interpenetração recíproca entre eles, entre trabalho produtivo e improdutivo.

Nesse sentido, as instituições de educação são estabelecimentos prestadores de serviços compostos por um espaço complexo de organização do trabalho, por uma burocracia altamente estruturada que compõe o terceiro setor da economia (CODO *et.al.*, 1999, p. 90).

Claro que existem as particularidades em função de ser uma empresa pública ligada ao estado e não uma empresa particular. O fato de não ser uma empresa com fins lucrativos e o não gerenciamento dos próprios recursos marcam diferenças importantes, *mas não tiram a característica de organização do trabalho, com trabalhadores, produto, relações de trabalho e todas as demais categorias através das quais tentamos entender a dinâmica de uma empresa.* (grifos meus).

O trabalho docente possui uma capacidade de extrapolar os efeitos da divisão técnica do trabalho. Os professores, ao atuarem nos processos educativos, têm a possibilidade de planejar e de definir os rumos e objetivos de seu trabalho construindo planejamentos e projetos individuais e coletivos. Como afirmam Codo *et.al.* (1999), diferentemente da divisão e fragmentação do trabalho na esfera produtiva, o trabalho docente, dentro de certos limites, ainda resguarda um processo completo de concepção, emprego das finalidades e estratégias planejadas, avaliação e a retomada do processo. Esse processo dialético que caracteriza o trabalho docente foge das limitações dos pequenos ciclos de trabalho – caracterizados pela parcelarização, especialização e desqualificação do trabalho – defendidos por Adam Smith e operacionalizados e sistematizados por Taylor e Ford, e se caracteriza por um longo ciclo de trabalho em que o trabalhador tem a possibilidade de ter o controle de todo o processo.

O trabalho do professor é composto por processos variados, em sua grande maioria envolvendo ciclos longos e flexíveis; possibilita ao trabalhador a expressão da sua criatividade, estimulando também seu crescimento pessoal e profissional; a possibilidade de exercício de controle sobre os processos que compõem esta atividade profissional permite que o seu executor sinta-se dono do processo, responsável pelos resultados e importante para aqueles que atende no seu exercício profissional. (CODO *et.al.*, 1999, pp. 120-121).

O trabalho exercido por professores e professoras resguarda a característica da contribuição nos processos de humanização dos indivíduos, apresentando, assim, os laços contraditórios entre reprodução e emancipação do gênero humano que configuram a educação institucionalizada. Segundo Souza (1996), ao realizar o papel de organização e transmissão da cultura, os professores identificam uma função social, um papel político em seu trabalho, que pode se configurar como uma possibilidade de transformação da realidade. Essa interpretação positiva do trabalho docente indica que os professores detêm sob seu controle uma parcela

significativa sobre seu trabalho, que se objetiva ao completar um ciclo entre planejamento, execução e avaliação do seu trabalho. Esse ciclo se constitui, para a autora, como uma forma de extrapolar a alienação do trabalho, pois se configura como um espaço de criatividade, iniciativa e responsabilidade.

Partindo dessas considerações, Souza (1996, p. 137) assevera que: “O professor é mais que força de trabalho, qualificada pela escolaridade que se coloca no mercado como mercadoria e entra no ciclo da produção de mais-valia; *é também construtor da cultura*, forma alunos, sobrevive à própria atividade docente”. (grifos meus).

É importante destacar que o trabalho educativo, considerado como componente do trabalho social, possui o que Marx (2003b) denominou de duplo caráter do trabalho ao analisar a forma mercadoria. Ou seja, o trabalho docente se configura como componente necessário à constituição do indivíduo como ser social e, na particularidade histórica do capitalismo, contribui para a reprodução das desigualdades sociais e da alienação do homem. Duarte (2001, pp. 56-57) esclarece isso ao considerar o “valor de uso” produzido pelo trabalho docente, na medida em que “[...] a atividade do educador não é um mero meio para satisfazer a necessidade de sobrevivência física, mas sim a satisfação de uma necessidade vital para ele como indivíduo, a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora.”.

Entretanto, ao destacar que a atividade educativa é materializada em um contexto histórico e social concreto, Duarte (2001, p. 56) observa o caráter alienado dessa atividade na particularidade histórica do capital e afirma que tal alienação é perniciosa não só para o indivíduo que trabalha (professor/a), mas também para os demais sujeitos que são “objetos” de sua atividade (alunos). Para esse autor,

A alienação no caso do trabalho educativo possui uma diferença em relação a outros tipos de trabalho. Em outros tipos de trabalho o produto pode não ser prejudicado pela alienação do processo. O trabalhador pode se alienar, se esvaziar no processo de produção, mas o produto vir a enriquecer a sociedade. O trabalhador pode se unilateralizar no processo e o produto contribuir para a universalização do gênero humano. Mas, isso não ocorre no caso do trabalho educativo. Nesse caso, a alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando. Assim, se o trabalho educativo se reduzir para o educador a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social.

Nesse sentido, é necessário destacar que a formação humanizadora nas instituições de educação possui um caráter concreto, isto é, ela significa que o educador precisa se posicionar ética e politicamente perante a sociedade na qual vivem ele e o educando. E, mesmo diante desse posicionamento, não se pode desconsiderar as condições objetivas de realização dessa atividade que, como já destacamos, vem sendo paulatinamente degradada.

Assim, as possibilidades de contribuir no processo de humanização por meio da escolarização vêm diminuindo paulatinamente desde as reformas impostas pelos governos militares⁸³ que implantaram de forma hierárquica o modelo tecnicista de educação, caracterizado principalmente pela divisão técnica do trabalho pedagógico, em que especialistas definem currículos e orientações de ensino e os professores somente executavam o que já vinha previamente definido.

Paula (2002) e Ribeiro (1987) analisam ainda que, juntamente à alienação do professores do seu trabalho, o processo denominado de *proletarização do trabalho docente* toma força durante a potencialização das políticas econômicas e sociais dos governos militares, dificultando as possibilidades do trabalho docente se constituir como uma atividade intelectual de organização e sistematização da cultura, ciência, filosofia, enfim, dos saberes elaborados sócio-historicamente, a fim de contribuir decisivamente na formação de crianças, jovens e adultos pertencentes à classe trabalhadora.

Desse modo, o trabalho docente tem-se constituído pelo achatamento salarial, pelas difíceis condições de vida e de trabalho, instituições sem estrutura, falta de formação, jornadas duplas e às vezes tripla de trabalho em locais diferentes, as salas de aulas abarrotadas de alunos, relações hierárquicas de trabalho entre trabalhadores docentes e a tecnocracia das secretarias de educação, relações conflituosas entre as direções de escolas e os professores, aparelhamento político-eleitoral das instituições educativas, falta de concursos públicos e o aumento do emprego precarizado, enfim, toda uma (des)ordem de mazelas e sucateamento endereçadas às instituições públicas. Nesse sentido, é difícil perceber as possibilidades de, no interior das escolas, os trabalhadores exercerem um trabalho pleno de *sentido*.

No entanto, concordo com Ridenti (1996, 2001) quando afirma que os aspectos objetivos das classes sociais (salários, ocupação no processo produtivo, participação na divisão social do trabalho, a formação do indivíduo) se configuram apenas como o ponto de partida na compreensão da formação da consciência de classe na sua ação como tal. Para esse

⁸³ - Sobre a ditadura militar e as reformas educacionais estabelecidas pelo acordo MEC-USAID, cf. (ARANHA, 1996; SEVERINO, 1986; ROMANELLI, 1997; e GERMANO, 2005).

autor, a classe – e, portanto, a identidade política de classe como momento da configuração da consciência de classe – se faz no movimento concreto de luta com o outro. No caso da classe trabalhadora, esse movimento está refletido na ação e nas representações atribuídas ao conflito estabelecido entre trabalho, capital e Estado capitalista.

Importa aqui nesse momento partir da noção de que “[...]o destino de uma classe depende da sua capacidade de esclarecer e resolver em todas suas decisões práticas, os problemas que lhe impõe a evolução histórica.”. Nesse sentido, quando categorizamos os/as trabalhadores/as em educação como classe trabalhadora, nos importa “[...] saber até que ponto a classe em questão realiza [...] as tarefas que lhe são impostas pela história [...] (LÚKACS, 2003, p. 146).

Nesse sentido, a luta pela produção da vida material e a violência presente no interior das relações sociais de exploração e desumanização imposta pelo sistema do capital são momentos decisivos na constituição da ação e das idéias e representações de classe. De acordo com Lúkacs (2003, p. 145),

[...] em primeiro lugar, as próprias condições para que os interesses de uma classe possam se afirmar são muito freqüentemente criados por intermédio da violência mais brutal (por exemplo, a acumulação primitiva do capital). Em segundo, é justamente nas questões da violência, nas situações em que as classes se enfrentam na luta pela existência, que os problemas da consciência de classe constituem os momentos finalmente decisivos.

Desse modo, a construção da identidade política é um processo necessário à elaboração da consciência de classe, que só pode se efetivar no interior dos conflitos e das lutas estabelecidas entre as classes sociais. Tal identidade significa a elaboração, no plano da consciência, das relações entre condições econômicas e poder político da sociedade. No caso dos/as trabalhadores em educação, essa identidade se configura na medida em que esses se organizam em sindicatos e passam a lutar e dar significados às suas lutas a partir de um projeto contrário à lógica do capital, isto é, pautado pela tarefa histórica da classe trabalhadora de superação da sociabilidade destrutiva do capital.

3.2.1 A sindicalização dos trabalhadores em educação e o esforço de elaboração de uma identidade política

Marx e Engels (2001, p. 67), ao desenvolver a compreensão de que a história de toda a sociedade até hoje é a história da luta de classes, observam que o desenvolvimento das

forças produtivas e das relações de produção burguesas funda “novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas”.

As relações estabelecidas entre as duas classes fundamentais expressam profundas contradições materializadas pelo domínio de uma classe (burguesia) sobre outra (proletariado). Essas relações são baseadas na lógica da propriedade privada dos meios de produção e da instrumentalização das forças produtivas para fins acumulativos do capital.

Entretanto, as complexas relações sociais produzidas na sociedade burguesa não reduzem as classes sociais a “simples” dicotomia existente entre burguesia e proletariado. As sociedades estruturam formas de apropriação e de estabelecimento de privilégios que geram ou mantêm outras divisões e classes além das fundamentais. Os setores tecnocráticos, o alto escalão do Estado, uma parte dos intelectuais, os agentes financeiros, enfim, uma gama de empregados que recebem altos salários e uma parte do pequeno e médio empresariado conformam a chamada classe média que, no interior dos conflitos e interesses de classe, também se posicionam, se organizam e defendem determinados interesses, ora de maneira corporativa buscando manter seus privilégios econômicos e políticos, ora se aproximando dos projetos históricos de uma das classes fundamentais (MASCARENHAS, 2000; RIDENTI, 1995; 2001).

A lógica acumulativa e expansionista da sociedade burguesa constituída sobre as “ruínas da sociedade feudal” desenvolveu de forma espantosa as forças produtivas, inaugurando uma configuração econômica que exigiu novas relações de produção e circulação de mercadorias. O desenvolvimento das grandes indústrias e dos mercados internacionais tornou-se fundamental na estruturação do modo de produção capitalista, incorrendo na conquista do domínio do poder político centrado na figura do Estado.

No bojo da produção capitalista, todo o trabalho social é subsumido aos interesses e necessidades acumulativas e expansionistas do capital. Como asseveram Marx e Engels (2001, p. 69), a burguesia “transformou em seus trabalhadores assalariados o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência”.

O próprio processo de constituição da sociedade capitalista engendra contradições insolúveis no seio de seu molde societal, tecendo as condições de sua superação e forjando, no seu processo de constituição, os sujeitos (classes trabalhadoras) que possuem essa potencialidade e possibilidade e as suas armas.

As situações limites de exploração que o capital imprime sobre os trabalhadores, no intento de extrair uma maior quantidade de sobretrabalho e, portanto, de expandir o capital e se reproduzir como sistema social, estabelecem contradições que se expressam,

imediatamente, nas condições concretas de vida e trabalho da classe trabalhadora. Dessas contradições, emergem formas de organização insurretas em relação aos ditames do capital sobre o mundo do trabalho, organizadas sob a forma de sindicatos e/ou de outras formas de resistência.

Marx (2001) afirma o potencial político da classe trabalhadora diante da realização de uma sociedade humanamente emancipada, cuja constituição de formas de percepção e ação do sujeito (que é sempre coletivo) diante das contradições do capital é inerente ao processo de superação desse modo de produção e de passagem da pré-história para a história. A grande indústria do século XIX e de boa parte do século XX aglomeraram um grande contingente de pessoas que – apesar da concorrência envidada pela divisão do trabalho dividir seus interesses – indignando-se e lutando pela manutenção dos salários, reúnem-se num mesmo pensamento de resistência, o que Marx denomina de coligação.

As coligações de trabalhadores se materializam diante de dois objetivos: a extinção da concorrência entre os trabalhadores; o engendramento e aprofundamento da concorrência contra os capitalistas.

Se o primeiro objetivo de resistência se limitou à manutenção dos salários, à medida que os capitalistas se reúnem por sua vez num pensamento de repressão, as coligações, a princípio isoladas, constituem-se em grupos e diante do capital sempre unido, a manutenção da associação torna-se mais necessária para os operários do que o salário. (...) Nessa luta – uma verdadeira guerra civil – reúnem-se e desenvolvem-se todos os elementos necessários para uma batalha futura. Uma vez que atingido esse ponto, a associação adquire um caráter político. (MARX, 2001, p. 150-151).

O trecho acima mencionado explicita uma passagem importante de um estágio da luta do trabalho contra o capital, cujas limitações das primeiras investidas do proletariado no conflito explícito ante o capital é concretizado na luta pela permanência dos seus salários (que é necessária ao desenvolvimento da luta de classes), decorrendo da necessidade de constituição da organização coletiva. Tal organização coletiva (as coligações, os sindicatos) desenvolve o caráter político da luta de classes, que passa a não ser mais uma investida conjuntural do mundo do trabalho contra o capital, mas sim estrutural, visando a superação desse modo de produção.

O modo de produção capitalista determina condições adversas de vida às maiorias, transformando a massa da população em trabalhadores. A transformação da massa da população em trabalhadores cria para esses uma situação comum e interesses comuns, constituindo essa massa em classe diante do capital. A construção da classe diante do capital

não garante a sua constituição como *classe para si*, organizada no conflito diante do capital; mas na luta essa classe reúne-se, constituindo-se como classe para si. “Os interesses que defendem tornam-se interesse de classe, explicitando o caráter político da luta de classes. (MARX, 2001, p. 150)”.

Evidencia-se, a partir dessa discussão, o quanto a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, nas relações estabelecidas entre indivíduos que se situam em condições comuns e que passam a aspirar interesses convergentes, estabelecendo a diferenciação imediata e mediada diante do outro, o capitalista, contribui na formação de uma identidade politicamente engajada na resistência e busca de superação do *status* vigente.

Ocorre que o modo de produção capitalista tem sofrido intensas mutações, que tem impactado diretamente na organização dos trabalhadores e mesmo nos trabalhadores que não têm se organizado coletivamente.

Os impactos da reestruturação do modo de produção capitalista no mundo do trabalho provocaram mudanças significativas na classe trabalhadora e em suas formas de organização, até mesmo atacando diretamente e colocando em crise a instituição mais tradicional de organização política dos trabalhadores, o sindicato. Tais impactos têm intensificado o processo de heterogeneização e fragmentação da classe trabalhadora, exigindo “uma reinvenção de sua prática e ação estratégica. (MASCARENHAS, 2002, p. 15)”.

A centralidade do operariado industrial, como sujeito das transformações históricas, já não se efetiva no atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista. A classe trabalhadora já não se circunscreve efetivamente naqueles sujeitos que atuam na esfera produtiva, mas sim em todos que vendem sua força de trabalho ao capital mediante o recebimento de salários, seja na produção fabril, no setor de serviços ou na produção agropecuária, formando assim a categoria *classe que vive do trabalho* (ANTUNES, 2002).

A nova configuração da classe trabalhadora exige novas formas de construção de práticas e ações dos trabalhadores diante da sua tarefa histórica e das atuais condições de vida e trabalho a que estão submetidos. Dessa forma, um aspecto fundamental na organização dos trabalhadores diante dos conflitos e das relações de poder – e nesse trabalho o aspecto central – é o processo de construção da *identidade política* dos trabalhadores.

Identidade política é aqui entendida como “processo de configuração da auto-consciência de um grupo em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos e das relações de poder.” (MASCARENHAS, 2002, p. 15). Assim, a identidade política dos trabalhadores configura-se como um processo de construção permanente de um pertencimento auto-representado e auto-definido que se manifesta tanto nas ações como nos discursos dos

sujeitos articulados em um determinado grupo. Tal perspectiva de identidade política dos trabalhadores rompe com a idéia de fragmentação em movimentos isolados e fragmentários próprios desta quarta da história, retomando o *trabalho* como categoria central e fundante da constituição do homem como ser genérico.

De acordo com Ciampa (1992), o processo de constituição da identidade ocorre no interior das relações socialmente estabelecidas, cuja negação do outro e afirmação de si mesmo como indivíduo é, ao mesmo tempo, negação de si mesmo e auto-afirmação como ser social. Dessa forma, a construção de uma determinada identidade perpassa pela inserção em um grupo social. No entanto, esse processo não significa o alocamento do indivíduo a um substantivo (eu sou “professor”, eu sou “engenheiro”, eu sou “revolucionário”), mas, ao contrário, a constituição da identidade se materializa pela intervenção do indivíduo no mundo e nas relações com outros sujeitos. O trabalho é o elemento constituinte da subjetividade dos sujeitos e possibilita a construção de grupos.

Para compreendermos melhor a idéia de ser a identidade constituída pelos diversos grupos de que fazemos parte, faz-se necessário refletirmos como um grupo existe objetivamente: através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é pela sua prática, pelo seu agir (num sentido amplo, podemos dizer pelo seu trabalho); agir, trabalhar, fazer, pensar, sentir, etc., já não é mais substantivo, mas verbo. (CIAMPA, 1992, p. 64).

A constituição da identidade é um processo de permanente construção inserido nas contradições do modo de produção vigente. Construção de identidade não é algo posto/dado como aquilo que o sujeito tem que ascender, mas sim um contínuo processo situado nas relações que o indivíduo estabelece com outros e que se remete necessariamente a um determinado projeto político.

Nesse sentido, a constituição de uma identidade política dos trabalhadores da educação significa a afirmação desses como agentes históricos ligados a um projeto de classes que é antagônico ao atual modelo de sociedade. A luta, a resistência, as formas de se posicionar, de pensar e de expressar os conflitos e contradições da sociedade de classes constituem elementos que compõem a identidade política dos trabalhadores.

O movimento sindical docente se configura como um ator social importante no cenário político brasileiro, juntamente com outros servidores públicos, na medida em que esses se organizam e lutam não só pelos interesses corporativos, mas também pelo controle das políticas públicas das respectivas áreas e da apropriação e redistribuição coletiva do fundo público. Nesse conflito, os/as trabalhadores/as se fazem classe e elaboram representações de

um “nós” categoria/trabalhadores e do outro pólo do conflito, o Estado capitalista, desvelando, assim, o fetichismo da representação jurídica do Estado⁸⁴.

Marx (1978) observa que as lutas diárias do trabalhador contra as formas de usurpação de seus salários são conflitos cotidianos que dão suporte a uma luta de maior envergadura. Ou seja, a luta conjuntural e muitas vezes defensiva dos sindicatos são os primeiros níveis de conflito entre trabalho e capital, necessários à organização e potencialização da luta de classes como forma de superar o estado de coisas inerentes ao metabolismo social do capitalismo.

No caso da educação, as difíceis condições de vida e trabalho imprimidas aos trabalhadores que atuam nessa área estabeleceram um processo em que sujeitos diversos passaram a vivenciar coletivamente contradições e conflitos semelhantes, criando situações e interesses comuns para uma grande quantidade de trabalhadores. Esses desenvolvimentos desenrolaram numa identificação do trabalho docente ao dos demais trabalhadores, contribuindo para que os trabalhadores da educação começassem a constituir a compreensão de que seu trabalho se caracteriza como um serviço essencial à maioria da população brasileira, e que suas reivindicações extrapolavam as reclamações corporativo-salariais, integrando-se na luta pelo direito das maiorias a educação pública, gratuita e de qualidade (RIBEIRO, 1987).

Desse modo, a mobilização sindical e política dos trabalhadores da educação, iniciada nos anos de 1970, possibilitaram a esses/as trabalhadores/as a constituição de uma identidade política de esquerda, vinculada aos anseios e necessidades das classes trabalhadoras por democratização da educação com qualidade. Essa identidade é elaborada, segundo Ridenti (1995), na medida em que os professores se constituem como atores coletivos e passam a lutar pela apropriação coletiva do fundo público, por meio da democratização de políticas públicas de saúde, educação, moradia, transporte, previdência social etc., e, também, pela publicização de idéias, valores, representações e práticas contrárias à ordem social do capital, visando a sua superação.

Nesse sentido, as insatisfações com as políticas econômicas restritivas e destruidoras da noção do espaço público como *locus* democrático de exposição dos conflitos sociais, pautadas pelo regime militar, se configuraram como o estopim para a explosão dos

⁸⁴ - Segundo Marcelo Ridenti (2001), o Estado se apresenta na sociedade capitalista sob um caráter fetichista e jurídico, que se objetiva na sua pretensa neutralidade de classe, na configuração como representante do conjunto dos cidadãos e na sua constituição como entidade responsável pela arbitragem das contradições e conflitos sociais que tendem a romper o contrato social estabelecido pela ordem do capital. Ao caracterizar dessa forma o Estado, vela-se a sua configuração histórica de produto da sociedade de classes, responsável pela manutenção da ordem capitalista, seja pelo consenso ou pela força.

movimentos de resistência já no final da década de 1970. Nesse contexto, as mobilizações dos trabalhadores da educação iniciaram um processo de politização do trabalho docente, identificando-se com os demais trabalhadores na luta por uma sociedade mais justa e democrática. Nesse momento, as associações dos trabalhadores da educação, que até então possuíam uma perspectiva associativista⁸⁵, passam a ser disputadas por setores do professorado de orientação à esquerda que, influenciados pelos sindicatos combativos dos trabalhadores do setor produtivo, passam a projetar uma organização sindical nesses moldes.

Nesse sentido, o movimento sindical dos trabalhadores da educação começou a se constituir a partir do confronto entre as formas de se conceber a organização e ação coletiva dentro das associações de professores. Parte dos trabalhadores da educação começou a disputar o espaço de organização coletiva docente orientada por um projeto histórico vinculado à classe trabalhadora, buscando organizar o espaço associativo como uma entidade sindical de postura combativa⁸⁶.

Assim, o modelo de ação adotada percebia a greve como principal instrumento de organização e mobilização da categoria em torno de suas reivindicações. Como observa Vianna (1999, p. 92),

O tipo de sindicalismo adotado por uma parcela do setor público, como é o caso as Andes (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, hoje sindicato), dos Sindseps (Sindicatos dos Servidores Públicos), no âmbito nacional [...], se assemelha à atuação dos sindicatos do ABCD: sindicalismo combativo ou sindicalismo de confronto. É também similar a ênfase na questão salarial e na perda do poder aquisitivo. A greve foi adotada como principal instrumento de atuação [...]

As greves dos trabalhadores da educação constituíram-se como um espaço privilegiado de exercício de uma *práxis* política, cuja expressão maior foi a constituição de formas de ação e da elaboração de representações contra-hegemônicas. As mobilizações grevistas e as lutas político-sindicais dos/as professores/as se conformaram como possibilidade concreta de publicizar as reais condições da escola pública no país e, conseqüentemente, dos trabalhadores em educação. Além da publicização de um espaço e de relações historicamente caracterizadas como privadas, essas ações e representações

⁸⁵ - As associações funcionavam como espaço de encontro, lazer, construía-se clubes, organizavam-se viagens, enfim constituíam-se como uma entidade representativa dos interesses hegemônicos, pois não organizava politicamente os trabalhadores, pelo contrario seguiam as regras ditadas pelo Estado, até mesmo por que não era permitido ao funcionalismo público a organização sindical. (VIANNA, 1999, p. 73-74).

⁸⁶ - Como observa Souza (1997), as associações de professores vinham assumindo uma postura sindical diante dos conflitos e contradições sociais, agindo diante do Estado (que além de repressivo se configurava como seu “patrão”) de forma combativa e oposicionista desde meados da década de 1970. Entretanto, somente após a promulgação da Constituição de 1988 o setor público (entre eles os trabalhadores da educação) pôde se organizar em sindicatos, passando a regular as entidades sindicais de professores.

condicionaram a constituição de uma consciência coletiva, de uma identidade de um “nós” professores (“sou professor, sim senhor”) baseada na perspectiva do trabalho.

Para Souza (1996, p. 142),

Tais greves são compreendidas como resultados de esforços políticos coletivos, de aprendizado de cada professor, de mudança na sua maneira de sentir, ver e agir, de construção de identidades, permitindo ao docente não só reconhecer-se e ser reconhecido pelos seus pares, como também exigindo o reconhecimento por parte da sociedade e do estado.

O movimento de crescimento do sindicalismo dos trabalhadores da educação constituiu-se como uma busca da construção de uma identidade política desses trabalhadores que, acompanhando uma organização mais ampla da esfera do trabalho, passou a vincular seus interesses aos do restante da classe trabalhadora. Como observa Ribeiro (1987, p. 258), as difíceis condições de vida e trabalho impostas pelo empobrecimento e desvalorização social dos trabalhadores da educação criaram circunstâncias para que esses se organizassem coletivamente, lutassem pelas suas reivindicações e, compreendendo que “seus interesses integram os interesses da maioria dominada da população brasileira”, se formassem politicamente.

Deste modo, foi

[...] a necessidade do enfrentamento das contradições, que se vão impondo à consciência de determinados setores da categoria (e desses para os demais), que levou muitos professores a uma ação efetiva que, por sua vez, lhes possibilitou avançar no grau de compreensão de sua condição de assalariado e de sua especificidade de educador-escolar, numa sociedade do tipo capitalista (dependente). (*op.cit.*).

Seguindo o aumento da mobilização popular, engendrada pelo movimento de reabertura democrática do país, que possibilitou uma maior participação dos setores oprimidos da sociedade no cenário político nacional, houve um significativo crescimento da ação sindical dos trabalhadores da educação. No processo de transição do Estado ditatorial para o democrático, o movimento sindical ressurgiu sob uma forte capacidade combativa e mobilizante no embate contra as injustiças sociais e as formas autoritárias de poder.

Leite (1997, p. 16) faz as seguintes observações sobre a importância e o crescimento do movimento sindical na década de 1980:

O movimento sindical experimentou, ao contrário da experiência internacional, um vigoroso processo de fortalecimento nos anos 80, tendo se configurado desde o

final da década anterior como um ator social de crucial importância nos processos de reorganização da sociedade civil e transição democrática.

Desse modo, o movimento sindical constituído pelos trabalhadores da educação se caracterizou pela construção de um “sindicalismo classista e de massa” compreendendo os professores como parte integrante do proletariado, apoiado na construção de uma “consciência como assalariado em processo de proletarização” (SOUZA, 1997, p. 115). Esse processo é mediador da constituição do professor enquanto sujeito coletivo, envolvido numa postura política classista diante das contradições da sociedade de classes.

O fato de os professores se organizarem coletivamente como uma categoria profissional, lutar por seus interesses imediatos (corporativo-salariais) e, conseqüentemente, estabelecerem uma ação política de classe, constitui-se num movimento de construção de uma auto-representação, de posturas e ações diante dos conflitos e contradições sociais, configurando-se como um importante espaço de construção da identidade política desses trabalhadores.

No entanto, a constituição da identidade política dos trabalhadores docentes não se limita apenas à referência das entidades sindicais, mas trata-se também da construção da compreensão de que o magistério como profissão caracteriza os seus profissionais como trabalhadores que vivenciam e compartilham atividades, necessidades, anseios e lutas semelhantes, ou seja, o trabalho docente cria a possibilidade da composição de um pertencimento; um “nós” professores que se configura como um “nós” trabalhadores.

Desse modo, as ações coletivas dos trabalhadores da educação conformam-se como espaços possíveis de construção de uma identidade que expressa a condição que os sujeitos ocupam no mundo do trabalho como professores. Como observa Vianna (1999, p. 71),

[...] o conceito de organização coletiva supõe, também para o caso da categoria docente, uma relação de pertencimento que não se restringe a sua entidade ou sindicato. Trata-se de um processo muito mais amplo, relacionado, sobretudo, à idéia de um “nós” professorado, um “nós” magistério, o qual pode indicar, eventualmente, uma aliança com os demais atores da escola pública e um pertencimento ao sindicato se este espelhar o “nós” magistério.

Caracterizado pelo sindicalismo combativo e organizado pela perspectiva de enfrentamento a partir de mobilizações, greves e luta de massas, os professores do setor público (tal como boa parte do funcionalismo público na década de 1980) engendraram um esforço em estabelecer ações políticas e constituir identidades coletivas.

É importante destacar a capacidade organizativa e a visibilidade política que o sindicalismo do setor público alcançou na década de 1980 no país. O funcionalismo do Estado, denominados pela literatura de assalariados de “classe média”, ocupou significativo espaço no cenário político brasileiro por meio da luta sindical. As mobilizações dos servidores públicos (médicos, funcionários da administração, professores) durante o final da década de 1970 e durante toda a década de 1980, constituiu-se como um “fenômeno relativamente novo e repleto de significados na vida política brasileira.” (MASCARENHAS, 2000, p. 05).

Por meio da organização e luta sindical, o funcionalismo público se aproximou das reivindicações do restante da classe trabalhadora, questionando, além das difíceis condições de trabalho e do achatamento salarial, as determinações autoritárias do Estado brasileiro e as profundas mazelas sociais do modelo econômico e político em vigência. A militância sindical no setor público significou o explicitar da tensão existente com a concepção corporativa do funcionalismo em relação aos governos e o desnudamento do papel do Estado na sociedade burguesa, contribuindo na constituição da identidade política desses trabalhadores.

Como observa Mascarenhas (2000, p. 125),

[...] os funcionários públicos organizados procuram se assenhorear de seu destino social e político e esse é um fator de distinção no esboço de um novo perfil de agrupamento. Certamente, esse processo não se dá de maneira homogênea. De fato, ele se apresenta de forma mais clara em alguns setores do funcionalismo do que em outros. Mas é visível um esforço de constituição e reconstituição de uma prática política e de uma identidade política.

Em Goiás, o setor do funcionalismo público que mais conseguiu visibilidade no cenário político mediante a organização político-sindical foram os professores. Organizados no antigo CPG (Centro de Professores de Goiás), que, após a promulgação da Constituição de 1988, passou a se configurar “cartorialmente”⁸⁷ como sindicato dos professores (Sintego), os professores impulsionados pelas difíceis condições de vida e trabalho, que vinham assolando a educação pública no país durante o período totalitário, se articularam e organizaram coletivamente suas reivindicações, entrando em conflito com o Estado. Canesin (1999) observa que a experiência sindical dos professores teve significativa importância sobre as relações conflituosas entre trabalho e capital (ou Estado) em Goiás, pois publicizou tais

⁸⁷ - Canesin (1999), em sua pesquisa, analisa que os trabalhadores da Educação em Goiás já vinham se organizando politicamente nos moldes sindicais desde a segunda metade da década de 1970. Nesse sentido, a conquista materializada pela Constituição Federal de 1988 da possibilidade legal do funcionalismo público organizar-se em sindicatos configurou-se como a legalização de uma ação que já estava consolidada.

contradições e apresentou ao cenário político regional as “armas” dos trabalhadores contra a opressão e exploração, qual seja, a crítica e a greve. Por meio da organização sindical, de contínuas greves e manifestações públicas, os professores constituíram-se como sujeito coletivo (protagonistas nos dizeres de Canesin) com importante inserção na política e na vida social em Goiás, constituindo, assim, uma prática e identidade política.

O sindicato dos professores, vinculados ao sistema público da Educação Básica, objetivou suas ações, desde então, sobre três eixos básicos da política: política geral; política sindical; e política educacional.

A *política geral* refere-se à inserção no debate e na luta quanto às questões político-legais (constituição, legislações, eleições); políticas sociais de enfrentamento (reforma agrária, emprego); políticas salariais para os trabalhadores em geral; liberdades políticas; e solidariedade a outros povos. Na *política sindical*, os sindicatos dos trabalhadores da educação têm tratado, de forma geral, das reivindicações salariais e funcionais (plano de carreira, concurso, jornada de trabalho, aposentadoria); e da própria organização sindical dos trabalhadores da educação vinculando-se às lutas dos trabalhadores em geral, unindo as entidades às centrais sindicais, especialmente à CUT (Central Única dos Trabalhadores). Quanto à *política educacional*, as ações das entidades sindicais inseriram-se nos debates e reivindicações em torno da política educacional em questões referentes ao financiamento, democratização das relações de poder e outros temas específicos como currículo, formação de professores e planos de educação (SOUZA, 1997).

É no engajamento e encaminhamento dessas lutas que os trabalhadores da educação têm criado uma prática política objetivando a libertação de determinismos sociais, constituindo leis, realidades, utopias e solidariedade. Esse esforço constitui-se nos dizeres de Mascarenhas (2002, p. 47) um esforço simbólico de libertação constituinte de uma identidade de classe, expressa por um conjunto de auto-representações e de práticas concretas mediadas pelas instituições organizadas pela classe trabalhadora (sindicato, partido, movimentos sociais).

Desse modo, a mobilização dos trabalhadores da educação nos sindicatos tem-se conformado como *locus* de construção dos professores como sujeito coletivo.

Foi no processo de construção de sujeitos coletivos, no desenvolvimento de práticas próprias de reivindicações, que os professores colocaram em xeque a separação entre a esfera do particular, individual, privado (caracterizada como não-política) e a esfera pública comum (caracterizada como política). Foi nesse fazer-se que se constituiu a identidade de “professores” como sujeito coletivo. (SOUZA, 1997, p. 142).

Identificar as questões educacionais e suas relações como espaço de expressão dos conflitos e contradições das sociedades de classes, e tornar público isso, tem sido um movimento de publicização de uma esfera da vida social que vem se configurando historicamente como responsabilidade privada e individual. Tornar público a essencialidade humana que envolve o trabalho educativo, as apropriações que o capital faz disso e a desvalorização dos sujeitos envolvidos com a educação pública significa, antes de tudo, uma ação política que envolve a afirmação de um projeto histórico antagônico ao que está em vigência. Significa a constituição dos trabalhadores da educação como atores coletivos que, vinculados à classe trabalhadora, lutam pela realização de uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade para as maiorias.

3.2.2 Crise no sindicalismo docente: a reafirmação da heterogeneidade e fragmentação dos trabalhadores em educação

As décadas neoliberais têm significado um arrefecimento dos conflitos e a cooptação dos organismos sindicais por uma perspectiva de negociação e consenso, constituindo um retrocesso na organização política dos trabalhadores na luta não só por melhores condições de vida e trabalho, mas também por um novo modelo de sociabilidade.

Antunes (2002), Mascarenhas (2002) e Katz e Coggiola (1996) observam que o processo de reestruturação produtiva e as decorrentes políticas neoliberais têm afetado drasticamente o mundo do trabalho e, conseqüentemente, as organizações sindicais, impactando sobre suas formas de ação diante dos conflitos e contradições dessa sociedade. O aumento substancial do desemprego e das formas precarizadas de emprego, o desmonte dos parques industriais e a redução do operariado industrial (referências maiores do movimento sindical brasileiro) têm provocado retrocessos na ação política dos sindicatos.

A própria redução da massa de empregados tem enxugado os sindicatos que, diante das perdas provocadas pela atual conjuntura do capital, assumem formas defensivas de ação, colaborando com a construção de um consenso entre capital e trabalho.

O *sindicalismo de classe*, marcado pela postura combativa e pelo projeto de uma sociedade socialista, tem sido substituído por um sindicalismo de negócio, o chamado *sindicalismo de participação*. O sindicalismo de participação é expressão dos processos de cooptação que os “novos” processos produtivos envidam sobre a organização política dos trabalhadores. Como observa Ramalho (2000, p. 131), essas formas de sindicalismo se

definem “pela participação em tudo... desde que não se questione o mercado, a legitimidade do lucro, o que e para quem se produz, a lógica da produtividade, a sacra propriedade privada, enfim, os elementos básicos do complexo movente do capital”.

A crise do movimento sindical materializa-se como um elemento que dificulta as possibilidades da construção da identidade política dos trabalhadores, pois os sindicatos passam a não diferenciar suas ações dos interesses dos setores patronais, divergindo assim dos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

A atual conjuntura do modo de produção capitalista impõe uma série de limites à organização política dos trabalhadores e lançando essa parcela da sociedade a uma empreitada numa espécie de individualismo e atomização exarcebados, expressos pela lógica do “salve-se quem puder” para sobreviver no mercado de trabalho.

A heterogenização e fragmentação dos trabalhadores impõem-lhes limites que, por sua vez, geram possibilidades de ampliação dos horizontes da classe que vive do trabalho no interior da luta de classes. A formação da identidade política, mais que uma estratégia de fôlego para os trabalhadores, significa a possibilidade concreta de recomposição da potencialidade do mundo do trabalho no conflito diante do capital.

O atual contexto das sociedades capitalistas impõe às classes que vivem do trabalho a tarefa de reconstituir sua postura, seu modo de pensar e de agir diante das contradições inerentes ao atual sistema societal. Mascarenhas (2002), ao discutir sobre a heterogeneidade e fragmentação que caracterizam os trabalhadores na atual conjuntura, explicita importantes elementos para a recomposição de uma identidade política que não somente resista ao capitalismo tardio, mas que também organize novas alternativas de sociabilidade.

As dicotomias pressupostas pela forma mesma em que a sociedade se produz – sociedade marcadamente dividida em classes, cuja divisão do trabalho é um importante referencial nessa questão – se arranja, nos diversos campos da vida social e, portanto, do mundo do trabalho. A superação de tais dicotomias é necessária ao processo de constituição da identidade política dos trabalhadores, ampliando a noção de classe trabalhadora e de sua potencialidade transformadora.

Ela (classe trabalhadora) abriga em seu seio além do tradicional operariado industrial e trabalhadores rurais, um grande contingente de assalariados do setor de serviços (bancos, comércio, transporte, comunicação), funcionários do Estado (civis e militares) e funcionários técnicos e da administração das indústrias. [...] [Nesta] está presente uma capacidade transformadora face a sua abrangência, sua situação desfavorável na distribuição do poder e da riqueza e a potencialidade de ação política. (MASCARENHAS, 2002, p. 45).

A recusa da dicotomia entre produção e reprodução se constitui como fator necessário à constituição da identidade política dos trabalhadores. A divisão entre reprodução e produção como questões equidistantes tem servido, historicamente, para a subjugação do gênero feminino não somente pelas relações despóticas entre capital e trabalho, mas também pelas relações do patriarcalismo. Desta forma, trabalho doméstico e trabalho fabril representam esferas diferenciadas entre público e privado.

É necessário salientar que a esfera da reprodução é inerente aos processos de produção material (MARX e ENGELS, 1999). No sistema do capital a divisão entre produção e reprodução colabora para a exploração das trabalhadoras de forma mais intensificada, pois, além de extrair mais-valia delas na produção de mercadorias, explora-as no processo de reprodução da força de trabalho no âmbito familiar. Uma nova composição da identidade política dos trabalhadores perpassa pela recusa dessa dicotomia e pelo estabelecimento de relações fraternas e solidárias entre mulheres e homens.

No âmbito do movimento dos trabalhadores e na própria produção, existe uma dicotomia clara que distingue o mundo do emprego e do desemprego. Os processos de reestruturação da produção capitalista têm lançado grande parte da população ativa ao trabalho precarizado, em situações contratuais esporádicas e ao flagelo do desemprego estrutural. Nesse sentido, a dicotomia entre emprego e desemprego significa a fragmentação e perda de potencialidade transformadora das classes que vivem do trabalho.

Dessa forma, a luta pelo emprego pleno e a negação de que a organização dos trabalhadores se limita àqueles que tenham condições trabalhistas regulares (trabalho com carteira assinada ou concursados) são ações estratégicas no processo da consolidação da identidade política das classes que vivem do trabalho.

Uma outra dicotomia danosa à organização dos trabalhadores é a referente ao trabalho e não-trabalho. Quanto a essa questão, é necessário observar que a luta dos trabalhadores pela realização no trabalho incorre numa vida com sentido no mundo do não-trabalho e que, pensados de formas dicotômicas, torna-se um engodo as reivindicações universalistas que acreditam num mundo que sociabilize as riquezas sociais para todos que a produzem.

A luta da classe trabalhadora deve-se desenvolver simultaneamente dentro e fora do trabalho, visando a reapropriação da totalidade das condições sociais de existência, estabelecendo o elo imprescindível entre o movimento dos trabalhadores e os outros movimentos sociais. [...] É esta a alternativa, interagir com os diversos atores sociais somando forças, rompendo com as dicotomias e extraindo do seio da

diversidade e da fragmentação, a potencialidade da união e solidariedade (MASCARENHAS, 2002, p. 35).

Outras duas questões importantes de serem apontadas são: 1) o reconhecimento da proletarização do setor de serviços e organização dos trabalhadores desse setor da economia; e 2) a luta pela educação pública e gratuita garantida pelo Estado.

O enfrentamento entre trabalho e capital traz a figura do Estado, com seu caráter classista e conservador tensionado pela garantia das políticas sociais necessárias ao trabalhador. A figura reduzida do Estado, imposta pela reestruturação produtiva estabelecida pela crise do capitalismo, atingiu diretamente os trabalhadores e a exposição das contradições da sociedade de classes no seu atual estágio impele a pressão junto ao Estado pela garantia de direitos já conquistados e pela implementação de novas políticas sociais.

A equalização dessas questões, no seio da organização política dos trabalhadores, significa a articulação de amplos setores envolvidos no trabalho social em torno de uma identidade e prática política engajada num projeto histórico de classe. Nesse sentido, o sindicato, como instituição organizativa dos trabalhadores, é expressão de capacitação e de práticas e ações concretas dos trabalhadores diante dos conflitos e contradições dessa sociedade.

Os sindicatos articulam as dimensões da economia e da política, tornando público o conflito entre trabalho e capital que se esconde sob o véu de relações ideologicamente caracterizadas por relações privatizadas. Ao tornar pública relações que têm, paulatinamente, sofrido um processo de privatização, a esfera produtiva e as determinações envidadas de poder são explicitadas saindo da imediatez dos *lôcus* de trabalho, proporcionando condições para o estabelecimento de laços políticos entre a classe que vive do trabalho.

Como observa Mascarenhas (2002, p. 87),

A publicização do *lôcus* do trabalho imprime a marca da coletividade. Fazer-se visto e ouvido por outros exige a sedimentação do caráter coletivo das relações. Ao tornar pública a situação de trabalho, o trabalhador ou o grupo de trabalhadores estabelece laços no interior do espaço de trabalho e relaciona-se além do mesmo.

A ação político-sindical politiza o *lôcus* do trabalho explicitando as contradições do capital no conflito aberto que estabelece diante do patronato em torno das relações econômicas. Ao tornar política, essas relações extrapolam a imediatez da luta econômico corporativista e toma o caráter de classes. Nesse sentido, tal como o *lôcus* de trabalho, o

sindicato se conforma como um importante espaço de construção da identidade política dos trabalhadores.

Nesse sentido, a aproximação das classes populares, a partir da massificação da educação pública (COSTA, 1995) e a organização político sindical dos professores, tornaram-se importantes vetores da construção de uma identidade política na luta por melhores condições de vida e trabalho, que significa, no limite, a realização de uma educação pública, gratuita e com qualidade para todos. Essa perspectiva de aproximação, objetiva e subjetiva, do restante da classe trabalhadora desmistifica a imagem de corporativismo tão propagada por governos e meios de comunicação e apresenta os professores como sujeitos coletivos que se organizam e lutam pela realização plena dos direitos.

Vale salientar o quanto é importante para a educação da classe trabalhadora a reivindicação da garantia do ensino público, gratuito e de boa qualidade. Essa é uma bandeira que não interessa apenas aos profissionais da educação, que são aqueles que mais intensamente a têm difundido, mas interessa a todos que se comprometam com uma sociedade mais justa e democrática. Muitas vezes a abrangência desta bandeira não é percebida, parecendo ser um aspecto específico da luta dos trabalhadores organizados da área da educação. No entanto, essa tem um caráter bastante amplo e um poder de aglutinação que em muitos momentos tem sido pouco potencializado. Garantir a todos o acesso à educação e garantir à classe trabalhadora uma formação ampliada (formação geral, formação profissional e educação política) significa contribuir para a construção de uma vida social mais digna. (MASCARENHAS, 2004, p. 27).

Os processos de luta pela educação e pela democratização do saber se configuram como um dos campos avançados das lutas populares. Desse modo, as lutas pela realização de uma escola digna, com professores valorizados econômica e socialmente, são constituintes da história da construção da cidadania.

A resistência dos sindicatos docentes da América Latina, em relação às reformas educacionais de cunho liberal, apresenta o movimento sindical docente como a organização política de trabalhadores que mais tem tornado explícito os conflitos entre capital e trabalho, superando, por vez, a ação dos sindicatos metalúrgicos.

Conforme observam Gentili *et.al.* (2004), as reformas educacionais desenvolvidas na América Latina durante as últimas décadas têm provocado um cenário de conflitividade, apresentando os trabalhadores docentes, organizados em seus sindicatos, como os principais sujeitos políticos na resistência à imposição da visão neoliberal de educação.

Esses conflitos se evidenciaram, principalmente, por meio de paralisações e greves. Entre o período de 1998 e 2003 foi computado um total de 4.802 dias de paralisação

em toda a América Latina. O Brasil é o terceiro país em número de conflitos, paralisações e duração das greves.

Os movimentos sindicais docentes vêm, desde o final da década de 1970, se tornando um dos principais sujeitos políticos da sociedade brasileira. A capacidade de mobilização, a organização das escolas como local de trabalho que articulam milhares de trabalhadores em cada estado do país e a perda da centralidade do operariado podem indicar a conformação de um novo locus de organização política dos trabalhadores.

Desse modo, a luta pela educação tem se tornado um aspecto fundamental na construção da cidadania. A democratização da educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referendada é uma bandeira da organização político-sindical dos trabalhadores em educação e de todos os trabalhadores em geral. Nesse processo, a necessária participação, ativa dos agentes centrais do processo educativo – os professores e professoras – na luta pela instituição da cidadania da classe trabalhadora, significa a construção de suas próprias cidadanias.

E, mesmo diante dos limites, os sindicatos conformam-se como importante espaço de constituição da identidade política dos trabalhadores, e a sua potencialização e retomada do seu caráter classista é compreendida como a retomada das perspectivas combativas e de diretrizes de classe que passam pela luta por melhores salários, pela formação dos trabalhadores e por uma maior compreensão dos processos de produção por parte daqueles que são responsáveis por esse; a luta sindical extrapola os aspectos econômicos e corporativos e evidencia as alternativas de produção e divisão dos bens construídos pelos próprios trabalhadores associados. Nesse sentido, trabalhadores organizados nos sindicatos devem aliar suas lutas imediatas, econômico-corporativas, às lutas gerais pela emancipação humana.

Foi nesse sentido que os trabalhadores da educação começaram a se organizarem em sindicatos durante os anos de ditadura, aliando a luta por melhores condições de vida e trabalho dos “operários das escolas” a ações políticas que buscassem uma real democratização de uma escola pública de qualidade para as maiorias (RIBEIRO, 1995).

No entanto, os sindicatos dos trabalhadores da educação também vêm sofrendo impactos das ofensivas neoliberais e da reestruturação produtiva que têm como um de seus focos de ação a desestruturação da organização política dos trabalhadores, afetando drasticamente as entidades sindicais. Como observa Vianna (1999), os sindicatos dos trabalhadores da educação têm sofrido “baixas” quanto à sua organização e capacidade de mobilização da categoria, tal como os sindicatos de outros setores. A redução do número de

sindicalizados, da quantidade de mobilizações grevistas e, também, as perspectivas de negociação que os sindicatos têm tomado, expressam a crise da ação coletiva da categoria.

A crise estrutural por que passa o modo de produção capitalista e o processo de reestruturação produtiva que busca gerenciar tal crise envolve uma série de ofensivas ao mundo do trabalho e à própria condição do ser trabalhador. O desemprego estrutural e o aumento de empregos precarizados, bem como o enxugamento do Estado e a conseqüente redução do funcionalismo público, têm causado impactos significativos na organização sindical dos setores públicos (dentre eles os da educação) que passam a assumir uma postura defensiva e de negociação buscando mais garantir a manutenção dos direitos já conquistados do que lutar por novas conquistas e por uma outra sociedade.

Pode-se caracterizar como exemplo maior dos impactos do processo de reestruturação do capital sobre o trabalho educativo e suas formas de organização e luta sindicais as propostas mercantilistas presentes nas reformas educacionais neoliberais da década de 1990. As reformas educacionais da década de 1990 e o conjunto das reformas de Estado têm destruído o ofício docente, aproximando-o de tarefas rotineiras de execução das determinações curriculares definidas por especialistas. Os processos de formação inicial e continuada são aligeirados, privatizados e esvaziados de reflexões sistemáticas, cabendo aos professores aprender o necessário para fazer e para “aprender a aprender”. Seus salários são aviltados e seus reajustes nunca superam os déficits em relação às perdas. Os professores são acusados de preguiçosos, incompetentes, articuladores de um “pacto corrupto” (BARRETO e LEHER, 2003, p. 48) e corporativistas, buscando opor país e comunidade em relação aos professores.

Para as reformas educacionais realizadas pelos países da América Latina, dentre eles o Brasil, os professores e professoras são figuras centrais da intervenção política. Se forem dóceis e passíveis de cooptação, ótimo, se são resistentes é preciso flexibilizar.

Afinal, “todos sabem” que as escolas não são reformadas facilmente porque os professores são avessos às mudanças, não querem assumir responsabilidades e compromissos com os pais e os alunos pobres. Ademais, os planos de cargos e salários engessam a administração. Os custos da folha de pagamento aumentam ano a ano, mesmo quando não há reajuste, em função de critérios de progressão que não premiam o mérito e porque os professores podem-se aposentar com o salário integral, um privilégio descabido. Professores da carreira tendem a se acomodar e seus sindicatos, em geral oposicionistas, articulam-se com partidos de esquerda para proteger seus privilégios. Um grande desafio da reforma, portanto, é flexibilizar o trabalho docente. (BARRETO e LEHER, 2003, p. 40).

Todas essas ofensivas são formas de negar a cidadania para aqueles que são socialmente provocados a corroborar no processo de formação humana e de promoção de

cidadania. Desse modo, se “esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador dever ser educado.” (MARX e ENGELS, 1999, p. 12).

Entretanto, coexistem com as questões estruturais outros elementos que caracterizam uma crise na ação coletiva dos trabalhadores da educação, atingindo as possibilidades de construção de suas identidades políticas como sujeitos organizados coletivamente.

Vianna (1999) enumera alguns elementos que compõem a crise do engajamento docente. Sob o ponto de vista da análise teórica, a crise tem os seguintes indicadores: 1) esgotamento das greves; 2) ausência de diálogo com a população usuária das escolas públicas; 3) divergências político-ideológicas nas entidades; distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado (p. 36). Os relatos de sua pesquisa indicam sete temas: 1) as sucessivas decepções e derrotas em relação ao governo e às reivindicações docentes; 2) o medo difuso da repressão; 3) a ausência de prática de participação; 4) os mecanismos de controle exercidos pelas diferentes instâncias da educação pública, com destaque para as direções de escolas; 5) disputas internas no sindicato; 6) o isolamento do professorado e 7) o desgaste do modelo de dedicação integral à militância (p. 181-182).

Todos esses elementos, segundo a autora, têm significado uma retração do engajamento político dos professores no âmbito da luta sindical, constituindo o local de trabalho como espaço de construção de uma identidade coletiva. Vianna (1999, p. 201) caracteriza essa perspectiva de organização nas escolas como uma terceira tendência e “[...] evidencia que o trabalho realizado na escola pode ser fator de recomposição da solidariedade e do reconhecimento coletivo, capaz de aglutinar militantes e não militantes em torno dos problemas e dos projetos relativos ao cotidiano escolar.”.

Tal organização efetiva-se na construção, execução e avaliação de projetos político-pedagógicos constituídos coletivamente, expressando novas concepções de homem, educação e sociedade no interior das escolas e representando novos laços éticos baseados na solidariedade e em práticas pedagógicas alternativas. As perspectivas de mudanças efetivadas no bojo do processo pedagógico alimentam as utopias de se construir uma outra educação e uma nova sociedade estabelecendo novas teias de relações que engendram processos identitários.

A crise do movimento sindical dos professores, segundo Vianna (1999), incide na construção do trabalho docente e na constituição de projetos coletivos como fator de recomposição da identidade coletiva dos trabalhadores da educação. “O importante para eles [professores] é reunir-se, afirmar-se e obter respeito nos espaços de discussão coletiva, contar

com grupos solidários que auxiliem a viabilização de suas idéias e elaborem alternativas práticas para a ação docente no cotidiano da escola.” (*ibid.*, p. 196).

Nesse mesmo sentido, Souza (1996) identifica em sua pesquisa, realizada em uma escola pública de São Paulo, que o estabelecimento de laços solidários entre professores e comunidade escolar, centrados na construção de um projeto político-pedagógico de qualidade, se constituiu como um elemento preponderante na construção de uma identidade política dos trabalhadores dessa unidade escolar. No entanto, em sua investigação, tal ação interna propunha não só a solidificação de mudança de sentido *no* trabalho, mas também alterações estruturais pela organização político-sindical, traçando como metas, transformações fundamentais na educação e na sociedade *pelo* trabalho.

No interior dessas relações estabelecidas pelo coletivo de professores que foram investigados pela autora supracitada, a articulação do espaço público e privado dar-se-á tanto nas mobilizações e greves da categoria como na própria instituição escolar.

Os professores ao se constituir como sujeitos coletivos e, portanto, políticos, estão recuperando as dimensões da condição humana [...]. Não estão presos somente às questões de sobrevivência (mais imediatas), nem só a produção da relação ensino-aprendizagem, formando alunos que enfrentarão o mundo do trabalho. Mas, também, recuperam a relação entre espaço privado (do labor e do trabalho) e o público, espaço este como aquele em que o professor expõe-se, é visto, ouve, é ouvido, enfim, é o espaço da participação política. A organização coletiva do trabalho é o substrato para que a ação desenvolva-se; é por intermédio dela que o professor recompõe o acesso à fala, à práxis, à participação. (SOUZA, 1996, p. 132).

Cabe destacar, então, que é pertinente e necessária a organização dos trabalhadores da educação no interior das escolas, buscando construir projetos político-pedagógicos que evidenciem e coloquem em prática uma educação de qualidade, que objetive uma formação para a autonomia. No entanto, particularizar e cotidianizar a organização coletiva desses trabalhadores significa retomar as relações privadas e individualistas nesse processo; é também caracterizar as lutas dos professores como eminentemente pedagógicas (ainda que as ações sejam politicamente engajadas), afastando dos conflitos de classe e descaracterizando o sindicato como espaço de organização política dos trabalhadores da educação.

É nessa complexa teia de relações que questionamos como as trabalhadoras da educação infantil têm construído (ou se tem) uma identidade política vinculada, em primeiro lugar à sua categoria (trabalhadores da educação), e em segundo, à classe trabalhadora em geral.

Tendo a educação infantil se vinculado ao Sistema Básico de Ensino desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, suas trabalhadoras passam, legalmente, a fazer parte da categoria dos trabalhadores da educação, o que não significa que esse processo ocorra legitimamente.

O fato de ainda não se ter claro as especificidades dessa etapa da Educação, permanecendo, de forma intensa, as concepções assistencialistas e filantrópicas que a caracterizaram historicamente, a educação infantil ainda passa pelo processo de inserção no sistema de ensino e o quadro de suas trabalhadoras é um emaranhado complexo e heterogêneo composto por leigas, pedagogas, professoras com magistério, professores de outras áreas (educação física, artes, letras etc.), profissionais de outras áreas etc.. Nem todas as trabalhadoras compõem o quadro de carreira da educação e muitas trabalham de forma precarizada na forma de contratos temporários.

Essas incertezas e indefinições sobre o campo de trabalho e sobre suas trabalhadoras interferem nas formas de ser e estar dessas, criando dificuldades na construção de suas identidades. Nesse sentido, a inserção das trabalhadoras da educação infantil junto à categoria profissional da educação ainda é uma relação conflituosa, cujos elementos mediadores, como a feminização, o imbricamento explícito entre o cuidar e educar e a confusão entre atividade doméstica e profissão, constituem-se como questões contraditórias às perspectivas de profissionalização e valorização da categoria.

Esse contexto evidencia também uma dificuldade de as trabalhadoras da educação infantil elaborarem uma ação e postura de classe diante dos conflitos e contradições dessa sociedade e da própria constituição da área. Como observado, o engajamento dos trabalhadores da educação em sindicatos não foi responsável somente pela luta corporativo-salarial, mas também vem sendo construído como espaço importante – e também contraditório⁸⁸ – de lutas e conquistas no campo das políticas educacionais e gerais.

Para a educação infantil, que ainda está num processo embrionário de construção de uma concepção pedagógico-educativa constituída por projetos político-pedagógicos produzidos coletivamente pelos educadores, considerando as crianças como sujeitos histórico-

⁸⁸ - Os sindicatos em geral e os dos trabalhadores em educação têm se constituído como lócus fundamental das forças do trabalho contra as determinações do sistema do capital. Entretanto, é necessário considerar as contradições desse espaço, especialmente quando suas lideranças assumem uma postura de negociação ou de consenso com o capital (ou o Estado capitalista). No âmbito da educação, a organização e mobilização sindical permanecem sendo, segundo Gentili *et.al.* (2004), um dos espaços mais combativos das forças do trabalho na América Latina. No entanto, outras investigações (VIANNA, 1999) relatam o recuo das ações do sindicalismo docente que vem assumindo uma postura de negociação diante do poder executivo, como acontece com o Sinteço desde o final da década de 1980 (Canesin, 1999). Acreditamos que essas contradições são importantes e merecem maiores aprofundamentos em outros trabalhos de fôlego.

culturais, ainda há um longo caminho na definição de políticas de financiamento, universalização, publicização, formação e de valorização para a área, que depende também da ação de suas trabalhadoras na luta por essas conquistas.

É necessário incluir nas lutas gerais dos trabalhadores da educação questões inerentes à especificidade da educação infantil, o que só é possível pelo engajamento de suas trabalhadoras nos espaços organizativos da categoria. E isso não vem acontecendo organicamente.

Capítulo 4

As trabalhadoras da educação infantil: limites e perspectivas na construção de uma identidade política

A crise dos movimentos sindicais nas últimas décadas atingiu, como não poderia deixar de ser, os sindicatos ligados aos setores da educação, crise essa materializada pela diminuição de trabalhadores sindicalizados, pela redução do número de greves e de participantes nas greves quando essas ocorrem, bem como no descrédito que esses movimentos passam a ter por uma série de questões⁸⁹. Os impactos da ofensiva neoliberal e as recentes transformações do mundo do trabalho afetam também a possibilidade de construção da identidade política dos trabalhadores da educação. Concorre nesse sentido ainda (como elementos que dificultam a formação da identidade e da prática política dos trabalhadores da educação) o caráter hegemônico de trabalhadoras mulheres, o processo de proletarianização do trabalho docente, a intensificação decorrente desse processo, a extensa jornada de trabalho dos professores entre outros fatores.

Se a questão da atual dificuldade de construção de uma identidade e de uma prática política é aguda no magistério do ensino fundamental e médio, é necessário questionar esse processo no interior da educação infantil, que tem seus contornos próprios e se caracteriza por uma intensa feminização/sexualização do trabalho, pela divisão hierárquica do trabalho, por diferenças gritantes de salários e enfim toda uma ordem de dificuldades estruturais, como também as intervenções de aspectos ideológicos como o caráter assistencialista e a identificação com o trabalho doméstico.

É nesse sentido que questionamos se as trabalhadoras da educação infantil têm constituído uma identidade política de classe e se não, quais as dificuldades dessas trabalhadoras em construir uma identidade política que atenda não só aos interesses da

⁸⁹ - Segundo Vianna (1999): 1) esgotamento das greves; 2) ausência de diálogo com a população usuária das escolas públicas; 3) divergências político-ideológicas nas entidades; distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado; 4) as sucessivas decepções e derrotas em relação ao governo e às reivindicações docentes; 5) o medo difuso da repressão; 6) a ausência de prática de participação; 7) os mecanismos de controle exercidos pelas diferentes instâncias da educação pública, com destaque para as direções de escolas; 8) disputas internas no sindicato; 9) o isolamento do professorado; e 10) o desgaste do modelo de dedicação integral à militância.

categoria, mas também que intente na luta por uma real democratização da educação infantil, e por um outro modelo de sociedade.

Para isso, é necessário analisar a natureza do trabalho educativo nas instituições de educação infantil articulando as representações das trabalhadoras sobre seu trabalho e suas práticas. É preciso considerar o caráter assistencialista que tem constituído essas instituições ao longo da história e que permanece até hoje. Esse caráter reproduz os aspectos ideológicos que identificam o trabalho docente com o “sacerdócio” e a abnegação, não cabendo a atitude rebelde de suas trabalhadoras na luta por melhores condições de vida e trabalho. Sobre as instituições de educação infantil como local de trabalho, destaco ainda a precariedade dessas instituições e das relações de trabalho existentes em seu interior.

A feminização/sexualização do trabalho docente na educação infantil também se configura como uma categoria fundamental para, a partir dos depoimentos das trabalhadoras e da realidade de um trabalho que se faz no feminino (CERISARA, 2002), compreender os caminhos e descaminhos dessas trabalhadoras na construção de uma identidade política. Nesse sentido, o eixo desse debate gira em torno da articulação dos nexos presentes na dicotomia entre produção e reprodução e a questão da identidade política das trabalhadoras da educação infantil.

Por fim, é preciso destacar as difíceis e complexas relações (não) existentes entre o sindicato docente (o Sintego) e as trabalhadoras da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, apontando os limites presentes aí e as possibilidades que o sindicato tem de articular interesses particulares com uma meta histórica de superação do sistema do capital, criando mediações para a construção de uma identidade política alternativa à ordem social do capital.

4.1 A “natureza” assistencialista e a precariedade do trabalho na educação infantil

Nas considerações apresentadas até agora, o mundo do trabalho, e o próprio trabalho entendido como categoria ontológica, se constitui como um lócus fundamental nos processos identitários. Mesmo diante do desemprego estrutural, da organização do mundo do trabalho a partir da precarização dos postos de trabalho, da terceirização da produção e, conseqüentemente, da subproletarização de amplas camadas da força humana de trabalho, a atividade vital do homem se configura como a forma primeira em que os homens alteram a natureza e a si mesmos e, ao fazê-lo, atribuem significado à sua obra, a si mesmo como produto de sua ação e à própria sociedade, entendida como produto da atividade dos indivíduos.

Mas, não é só o trabalho em sua forma ontológica que é capaz de produzir significados, representações e auto-representações. O mundo do trabalho se apresenta como local onde os indivíduos se reúnem e constroem uma representação sobre si mesmos como participantes de uma coletividade, mesmo sob a égide do trabalho abstrato. Ao realizar uma atividade profissional, o indivíduo se identifica, primeiramente, como sapateiro/a, costureiro/a, advogado/a, empregado/a doméstico/a, professor/a; posteriormente e, sob outras mediações (das greves, das mobilizações, do sindicato, do partido, de movimentos sociais) esses/as trabalhadores/as elaboram a identidade de trabalhador/a. A identidade de trabalhador/a não se refere mais apenas ao local de trabalho e aos pares que circunscrevem uma categoria profissional, abrange sim a perspectiva de classe, especialmente quando essa se mostra em ações, idéias e pensamentos diante dos conflitos sociais e das contradições presentes nas relações de poder.

Vimos no capítulo anterior que a percepção da exploração e das relações de opressão sobre o trabalho e sobre os/as trabalhadores/as é o ponto de partida para a organização coletiva desses no sentido de resistir aos processos de subtração das já penosas condições de vida e trabalho daqueles que vivem apenas da venda de sua força de trabalho. Dessa resistência emergem projetos contra-hegemônicos que buscam, por meio das “armas da crítica” e da “crítica das armas”, a superação pró-ativa da sociedade de classes. E foi nesse sentido que os/as trabalhadores/as em educação politizaram suas associações, tornando-as sindicatos combativos e se associaram às demais lutas da classe trabalhadora.

Mas importa nesse momento apresentar reflexões sobre *se* e *como* as condições objetivas de trabalho presente nas instituições de educação infantil limitam ou possibilitam a elaboração de uma identidade política por parte dessas trabalhadoras. Parte dos determinantes objetivos e ideológicos que estão presentes no trabalho exercido nessas instituições já foi abordada nos capítulos anteriores. Cabe, então, explicitar dados da realidade das instituições em que pude presenciar as relações de trabalho dessas profissionais e das representações⁹⁰ que elas fazem da sua própria atividade.

Nesse sentido, é fundamental considerar os determinantes objetivos e ideológicos que estão presentes nas ações objetivadas no cotidiano dos Cmei's e nos depoimentos das trabalhadoras da educação infantil da RMEG. Depoimentos esses que se constituem como

⁹⁰ - Neste trabalho, não há intenção de debater a questão das representações sociais como referência teórico-metodológica e suas variadas e distintas vinculações epistemológicas. Para os objetivos deste trabalho – que possui um caráter teórico-empírico – valho-me do conceito de Marx e Engels sobre as formas de consciência constituídas por intermédio da atividade humana, isto é, do trabalho. Ver introdução.

expressão subjetiva das condições materiais, vividas e produzidas pelas professoras e agentes educativos no dia-a-dia do seu trabalho.

No sentido de caracterizar as instituições de educação infantil como local de trabalho, buscar-se-á explicitar, na sequência, os seguintes pontos: caracterização das instituições; trabalho realizado; relações de trabalho; a educação infantil na rede municipal de ensino de Goiânia; recursos humanos; e o regime de trabalho. Para isso, apresento alguns dados obtidos por meio de análise de documentos da SME e dos Cmei's, de observações livres feitas nos momentos da pesquisa de campo e as entrevistas realizadas com professoras e agentes educativos. Outros aspectos do cotidiano das instituições que interessavam à interpretação do problema pesquisado também foram observados e anotados; dentre esses aspectos estão presentes as conversas informais com diversos sujeitos presentes nas instituições de educação infantil, no DEI e no Sintego e, também, a participação nas mobilizações grevistas e nas assembléias convocadas pelo sindicato da categoria.

Pode-se afirmar de antemão, com base nos dados da pesquisa, que a educação infantil mantém o seu aspecto político-ideológico de instituição assistencialista como eixo estruturador e definidor das atividades ali exercidas, mesmo diante dos novos ordenamentos legais que instituem novos objetivos, práticas e finalidades para tais instituições. Nesse sentido, esse tópico aponta os elementos que definem essa identidade institucional da educação infantil, pelo fato de que essa caracterização é determinante na limitação das formas de organização coletiva e da luta político-sindical das trabalhadoras da educação infantil e, conseqüentemente, das possibilidades de essas elaborarem uma identidade política.

Antes de iniciar qualquer consideração sobre a caracterização das instituições de educação infantil como local de trabalho, é preciso ressaltar que não há a intenção de encaminhar as análises e reflexões para o campo das práticas pedagógicas e das teorias (ou da sua ausência) que dão sustentação às atividades pedagógicas exercidas no cotidiano da instituição. No entanto, é fundamental explicitar que as atividades observadas nos Cmei's, confirmadas pelos depoimentos das entrevistadas e nos documentos analisados, apontam para uma tendência pedagógica que Arce (2004) denomina de pedagogia antiescolar. A centralidade da criança, o espontaneísmo, a improvisação, as aprendizagens lúdicas e prazerosas e a incerteza, tendo como base de sustentação uma espécie de fetichismo da infância ("naturalizando" essa etapa da vida social) conformam as atividades exercidas pelas professoras e agentes junto às crianças.

As práticas e os depoimentos das professoras e agentes educativas nas instituições pesquisadas expõem a ambigüidade e as contradições no que se refere ao papel dos Cmei's.

Não há uma definição conceitual e, portanto, refletida de maneira detida e rigorosa sobre a função da instituição educação infantil, o que colabora com a reprodução de velhas concepções e práticas. Embora alguns depoimentos expressem a negação e a crítica, ao que as próprias trabalhadoras classificam de “depósito de crianças”, podemos destacar, a partir das práticas institucionais e dos depoimentos das trabalhadoras, três pilares que fundamentam seu trabalho: a assistência à família e à criança carentes; a educação como socialização primária, muito próxima da que ocorre na família; e a preparação para o ensino fundamental. Vários fatores concorrem para isso, dentre os quais pode-se destacar a questão dos eixos ideológico-políticos da educação infantil assistencialista/caritativa e a reprodução cotidiana dessa perspectiva nas instituições, a formação profissional insuficiente, as condições precarizadas e degradadas de trabalho e as políticas oficiais para o setor.

A leitura e análise atenta dos projetos político-pedagógicos (PPP) das quatro instituições pesquisadas no ano de 2005 (“Tia Amélia”, “Flores do Campo”, “São Expedito” e “Alegria Infantil”)⁹¹ remetem ao problema já abordado em uma série de investigações e debates acadêmicos sobre a incorporação das diretrizes e currículos oficiais (RCNEI, DCNEI, Resoluções do CME, e Diretrizes da SME), mesmo diante de toda a problemática teórica, metodológica, política e ideológica contidas nesses documentos (ARCE, 2001a; FARIA e PALHARES, 2000; RODRIGUES, 2003). Essas mesmas autoras identificam nessas documentações o caráter fragmentado da educação infantil que dicotomiza cuidar-educar e creches-pré-escolas, o viés psychologizante e contraditório (que articula concepções antagônicas do desenvolvimento e aprendizagem da criança), a manutenção da divisão do conhecimento por disciplinas do saber e um processo de apolitização e aistoricização da educação infantil por meio de um receituário pragmático.

Arce (2001a) vai além na análise e caracteriza, ironicamente, os documentos e diretrizes curriculares produzidas na década de 1990 pelo MEC como kit neoliberal para a educação infantil. Esse kit configura-se pela preservação de uma formação minimizada para as trabalhadoras da educação infantil, pela reedição do tecnicismo pedagógico em que as professoras e agentes possuem o papel de executar idéias alheias e a alienação diante de um conteúdo e uma prática alienada. Essas políticas, materializadas nos documentos referenciais (que acabam se tornando normativos), se constituem no que Rosenberg (2002b) classifica de *educação para a subordinação*.

⁹¹ - Lembrando que os nomes das instituições e das trabalhadoras são fictícios, no sentido de preservar suas identidades. Os projetos político-pedagógicos também não serão identificados, visto que esses possuem um importante aspecto de constituição de identidade da instituição, o que pode gerar o reconhecimento dos Cmei's pelo leitor.

Ao analisar os PPP's dos Cmei's, percebe-se em seus objetivos e em suas referências a utilização desses documentos, muito embora seja perceptível que as práticas existentes nessas instituições se orientam muito mais pelo espontaneísmo e pela intuição das trabalhadoras do que pela orientação do PPP da instituição. Essa é uma questão importante para ser investigada de maneira mais detalhada, visto que o Projeto Político-Pedagógico se constitui como uma alternativa de organização do trabalho pedagógico, que parta de relações democráticas e participativas, bem como do estabelecimento de uma identidade institucional que atenda aos interesses da comunidade escolar de maneira autônoma.

Essas influências têm sido normatizadas pelas políticas educacionais recentes e percebidas, muitas vezes, de maneira não crítica no cotidiano das instituições, o que acaba por tornar esses documentos em receituários, dado a fragilidade da formação das trabalhadoras da educação infantil, as suas condições adversas de trabalho e a dificuldade de construção da identidade profissional dessas trabalhadoras que, como assevera Cerisara (2002), tencionam esse trabalho entre as práticas de cuidado presentes nas relações familiares e o ensino fundamental.

Desse modo, a questão da formação profissional insuficiente e precária contribui para a manutenção das concepções assistencialistas de educação da infância. Muitas das trabalhadoras (principalmente as agentes educativas e professoras I) estão em processo de formação ou não têm formação específica, limitando a compreensão dessas quanto à abrangência da função da educação infantil à concepção de guarda e cuidado das crianças e/ou preparação para o ensino fundamental. Essas duas compreensões do que seja a função da educação infantil dicotomiza, em essências distintas, cuidar e educar, dificultando a construção de uma proposição pedagógica para a infância que a compreenda como sujeito concreto e colabora na produção da sua humanização, sem desconsiderar as particularidades dessa etapa histórica da vida humana, cujas duas ações são indissociáveis e interpenetradas no processo educativo de crianças de 0 a 06 anos.

É conhecida a fragilidade histórica da formação profissional na educação infantil ou, até mesmo, a sua inexistência (pelo menos no que tange às novas concepções de educação infantil). O novo ordenamento, ao vincular a educação infantil ao sistema básico de educação nacional, passa a exigir profissionais qualificados com formação pedagógica para atuar nessa instituição (LDB 1996), o que se configura como um avanço importante na área (RODRIGUES, 2003; BARBOSA e NOGUEIRA, 2001). Mas, contraditoriamente, o artigo 64 da LDB/1996 abre a possibilidade de formação em nível médio (magistério) para a atuação pedagógica na primeira fase do ensino fundamental e na educação infantil, legitimando a

negação da exigência de uma formação universitária sólida baseada em reflexões críticas sobre os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos da educação e da infância articulados à *práxis* pedagógica na educação infantil.

Essa tendência de negar a possibilidade de uma formação de qualidade para as trabalhadoras da educação infantil é escamoteada pelo discurso do “possível”, que tem condicionado as políticas sociais no país desde a viragem neoliberal da década de 1990. As políticas educacionais, que se constituem como parte do “pacote” da reforma de Estado imposto aos países que devem aos cartéis internacionais da especulação financeira, têm como meta a estruturação da formação profissional de professores de acordo com os interesses do mercado. Nesse sentido, essas políticas negam a formação universitária que se constitui pelo tripé articulado ensino-pesquisa-extensão e propõem uma espécie de neotecnicismo em que os/as futuros/as professores/as serão qualificados sob a ótica das “competências”, fundadas no consumo do conhecimento produzido em outras instâncias (e até mesmo em outros países, rearticulando o colonialismo pedagógico por meio do consumo das teorias psicologizantes e as discussões curriculares advindas da União Européia e dos EUA) e na incorporação de instrumentos necessários para a resolução de problemas imediatos, sem, no entanto, estabelecer as relações entre microrealidade institucional e a totalidade das determinações sociais (DOURADO, 2001; ARCE, 2001a).

Assim, o horizonte para a educação infantil é a permanência desse quadro complexo de formação insuficiente e degradada, trabalho precário e processos pedagógicos empobrecidos. Essas determinações, além de estarem presentes nas diretrizes oficiais, são também incorporadas pelo debate acadêmico sem o devido cuidado necessário. Exemplo disso é a propagação no Brasil das propostas da cidade de Reggio Emilia do norte da Itália, caracterizada em nosso país pela Pedagogia da Infância, sem contextualizar a particularidade dessa experiência que ocorre em uma pequena cidade próspera no interior da Europa, ou discutir a concepção de mundo, sociedade, educação infantil, infância e cultura subjacentes a esse projeto pedagógico (ARCE, 2004). Essas questões nos impõem uma série de problemas, como, por exemplo, qual a formação necessária às profissionais da educação infantil? Temos um projeto de formação que atenda aos interesses das maiorias empobrecidas pela exploração do capital? Qual tipo de identidade profissional perseguir? Que educação infantil temos/queremos?

Percebe-se que a formação profissional tem um significado importante na constituição da educação infantil como lugar de educação e formação das crianças ao cruzar as respostas das agentes com os depoimentos das professoras. Nas palavras das professoras,

evidencia-se uma compreensão mais elaborada e sistematizada do que seja o papel da educação infantil. As dimensões de uma formação “criativa”, “emancipatória”, “crítica” e que “amplie o universo cultural” das crianças são correntes nas respostas das professoras que, em sua grande maioria, já possuem pós-graduação.⁹²

Ainda nota-se nos depoimentos das trabalhadoras em questão, outras concepções de educação infantil das quais três são marcantes. A primeira identifica-se às diretrizes da secretaria de educação que as professoras e agentes educativas reproduzem, qual sejam, os pilares “educar, cuidar e brincar”. Essas diretrizes são observadas em documentos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2002) e do Conselho Municipal de Educação de Goiânia (2003) e fazem parte da formação envidada pelo *apoio pedagógico* e pelas políticas de formação em serviço garantidas pela secretaria.

A segunda concepção, também presente nas respostas das professoras e agentes, é a de preparação para o ensino fundamental. Esse entendimento é construído, equivocadamente, como um processo de escolarização da educação da infância, confundindo a natureza educativa do trabalho pedagógico nos Cmei’s com a escolarização nos moldes do ensino fundamental ou como base de preparação para o mesmo. Essa concepção coaduna com a polêmica e criticada teoria da privação cultural, sob a qual são constituídas políticas educacionais compensatórias para “superar” o problema do fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental. (KRAMER, 2001). Essa concepção descaracteriza a educação infantil, não por escolarizá-la, mas sim porque a articula a uma concepção utilitarista, pragmática e tecnocrática da educação escolar e uma visão preconceituosa sobre as classes populares.

A terceira concepção, presente com mais ênfase nas falas das professoras, é a de que a educação infantil conforma-se como instituição educativa que tem como princípio a formação cultural, ética e estética das crianças de 0 a 06 anos, respeitando os seus limites, possibilidades e as características da infância, como um tempo e espaço de relações e construções de aprendizados, de cultura e de saberes. O depoimento seguinte sintetiza essa concepção, ao afirmar que o seu papel é o de:

Introduzir a criança em um novo universo – aprimorando, por meio de experiências concretas, a capacidade de aprendizagem – e estimular seu desenvolvimento intelectual, social, afetivo e emocional, trabalhando atividades necessárias ao desenvolvimento da coordenação motora, discriminação visual e auditiva com iniciação à leitura, escrita e matemática proporcionar experiências significativas,

⁹² - Das trinta e três professoras II que entregaram os questionários na época, vinte e quatro possuíam pós-graduação em diversos campos.

trabalhadas de forma lúdica e prazerosa que possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos acima citados e físicos, cognitivo e lingüísticos, possibilitando à criança o acesso e a vivência de diferentes tipos de manifestações culturais vividas em um espaço de convívio coletivo. (PII 13).

Estas falas expressam concepções de educação infantil vinculadas aos conceitos e idéias disseminadas pelos documentos oficiais (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCN's, LDB, Constituição Federal, etc.) e pelas produções e debates no âmbito da educação. Entretanto, a assunção do discurso não significa necessariamente a materialização de uma formação de qualidade para a infância. A materialidade das condições objetivas em que tem se constituído as instituições de educação infantil, sem políticas próprias de financiamento, sem diretrizes claras sobre a formação dos profissionais, permeada por um processo que ainda está em construção, tem limitado as falas das professoras a uma “riqueza de discursos e pobreza de práticas”, como observa Nóvoa (1999). Esse autor faz importantes observações sobre os rumos que a educação vem tomando nas últimas duas décadas, principalmente no âmbito de uma dimensão idealizada da realidade, expressa pelas produções acadêmicas e documentos oficiais que se contrastam com as relações concretas em que a educação é composta na atual conjuntura.

Nóvoa (1999, p. 11) caracteriza a atual conjuntura por que passa a educação a partir da

[...] lógica excesso-pobreza, aplicada ao exame da situação dos professores: do excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas e do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes. Não recusando um pensamento “utópico”, o autor critica as análises “prospectivas” que revelam um “excesso de futuro” que é, ao mesmo tempo, um “défice de presente”.

A crítica ao excesso de futuro e déficit de presente é apresentada por Nóvoa (1999) como um fato da atual conjuntura de economia globalizada e das exigências envidadas pelos novos rumos da estrutura produtiva. A cobrança acerca do trabalho dos professores é mediada por discursos abstratos e genéricos que transferem as mazelas e contradições do capitalismo tardio para a sociedade, da qual os trabalhadores da educação são, desgraçadamente, “privilegiados”.

A retórica sobre o papel do professor na atual conjuntura e o “consenso” entre políticos e intelectuais sobre a necessidade de atribuir dignidade, valorização, autonomia profissional e melhor imagem social aos professores é subsumida pelas condições concretas

de realização do ofício docente hoje. Instituições sem estrutura, salas de aulas/agrupamentos de crianças abarrotadas, jornada de trabalho dupla e às vezes tripla para completar seus pífios salários, formação deficiente, falta de horário em serviço para planejar e construir projetos coletivos, enfim uma ordem de contradições e mazelas que caracterizam o trabalho docente e dificultam a materialização de uma educação de qualidade lançando os trabalhadores da educação numa luta sem fim pela materialização de sua vida, dificultando, inclusive, a constituição de relações solidárias e de luta junto aos demais trabalhadores da categoria no sentido de construir uma identidade política.

Alves (2002, p. 105), em sua recente pesquisa sobre o trabalho docente na educação infantil na RMEG, também percebe a assunção de termos técnicos por parte das educadoras, significando, aparentemente, o domínio de um determinado nível teórico e a busca da construção de conhecimento por parte das educadoras. Entretanto, a autora indaga se “a semelhança entre as respostas com um discurso politicamente correto, que se generaliza cada vez mais, estaria significando um certo distanciamento da realidade, expressando mais um ideal, ou se está em curso a constituição de uma outra concepção de educação infantil”.

As falas das trabalhadoras da educação infantil, que lidam diretamente com as atividades educativas, expressam confusões e indefinições sobre a função do seu trabalho e das próprias instituições de educação infantil. A construção da identidade dessas trabalhadoras se compõe num processo mútuo e interpenetrado da composição da identidade das próprias instituições, como observam Cerisara (2002), Isabel Silva (2001) e Ongari e Molina (2003).

Desse modo, é notória a confusão estabelecida na construção de uma concepção sobre a identidade institucional dos Cmei's por parte de suas trabalhadoras. Imbricam-se, assim, as compreensões de preparação para o ensino fundamental e, portanto, de fundamentalização da educação infantil com as idéias e práticas de assistência que privilegiam o cuidado e a guarda das crianças e a visão de uma intervenção educativa junto às crianças menores de 07 anos numa perspectiva de uma *objetivação e apropriação da produção humana* histórica e socialmente produzida, cujos cuidados e objetivos pedagógicos não se dissociam, interagindo num projeto pedagógico de formação cultural, ética e estética das crianças, respeitando suas especificidades, características, necessidades e potencialidades.

Entre as instituições investigadas podemos perceber mais semelhanças do que diferenças significativas no que se refere à: caracterização da estrutura dos prédios; a vinculação histórica à tradição da assistência/filantropia; da busca do auto-financiamento; de doações comunitárias para a manutenção da instituição; e do atendimento prioritário para as

comunidades carentes, filhos de mães solteiras ou de casais separados, filhos de trabalhadores. Em todos os PPP's essas diretrizes são apresentadas, ora como objetivos explícitos, ora como ações realizadas na relação da instituição com a comunidade.

Algumas dessas questões merecem um destaque maior na medida em que se configuram como elementos constitutivos da identidade institucional da educação infantil ao longo da sua história e que ainda hoje se conserva. A questão do assistencialismo e da vinculação com setores religiosos permanecem nessas instituições, como foi acima observado. Duas instituições (“São Expedito” e “Flores do Campo”) foram criadas e mantidas, até recentemente (2000 e 1999, respectivamente), por padres e setores da igreja católica, no intuito de atender as crianças e famílias pobres a partir dos princípios e práticas caracterizadas pela filantropia e caridade religiosas. Essa é uma característica que tem marcado a história das instituições de educação infantil desde o século XIX, cujos principais resultados se configuraram na atitude preconceituosa e tutelar da igreja, do Estado e das elites em relação às classes populares, bem como da objetivação de uma pedagogia assistencialista, como já foi tratado no segundo capítulo deste trabalho.

Essa atitude preconceituosa em relação às classes trabalhadoras diz respeito ao ideal burguês de família e de criança que é veiculado nessas instituições onde a principal ação se constitui na educação das mães para que elas possam criar e educar “corretamente” suas crianças de acordo com as normas da moral e dos bons costumes da sociedade e da igreja. A idéia de incompetência da família e da mãe para cuidar e educar seus filhos – especialmente, as mulheres trabalhadoras que não podem ficar com sua prole devido a necessidade de se empregar e gerar renda para a família – gera uma série de concepções subjugadoras e discriminatórias (higienismo, eugenismo, carência cultural) que são expressas nos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil desde sua gênese (KUHLMANN JR., 2001a), ainda no século XIX; entretanto, essas concepções não foram totalmente superadas e se configuram, inclusive, como um dos objetivos dos quatro Cmei's, pautados pela proposição de cursos com psicólogos, pediatras e enfermeiras (percebe-se a manutenção da presença da medicalização da infância e da educação infantil) para as mães.

Essas concepções aparecem nos objetivos explicitados nos PPP's dos Cmei's, entre os quais destaco os seguintes: educação da família (incompetência); ações educativas sem intencionalidade do ensino; hábitos de cuidado e higiene e atividades educativas; despertar natureza da criança; envolvimento da comunidade; acompanhar a criança na transição da família para escola; formação continuada das profissionais; parcerias com organizações sociais para serviços e educação; reforma e aquisição de materiais.

O assistencialismo como marca estrutural dessa instituição também se expressa na destinação social a que os Cmei's se prestam. Das quatro instituições, três explicitam que as instituições têm como principais sujeitos destinatários de seus serviços crianças pobres e carentes, pais (particularmente, mães) que trabalham e necessitam de um local que acolha e cuide de seu filho, filhos de casais separados e/ou mães solteiras. Essa definição, a priori, retoma um problema que é a questão da estigmatização dessa instituição pelo papel de acolher a infância pobre e atender as demandas das mães que precisam trabalhar. Essa concepção, de acordo com Kuhlmann Jr. (2001a; 2001c), corrobora com a manutenção do caráter provisório, improvisado e não-profissional dessa etapa da educação, pois vincula essas instituições, não ao direito fundamental da criança ao acesso à produção histórica humana em termos de cultura, ciência, ética e estética, mas sim à necessidade dos pais trabalhadores e do acolhimento da criança pobre.

Reúne-se a essas questões o fato de que os Cmei's investigados ainda mantêm a prática de angariar recursos por meio de doações e contribuições de igrejas, organizações civis, pessoas jurídicas e, até mesmo, indivíduos que cumprem penas alternativas (caso esse que foi presenciado em uma das instituições). O que isso significa em termos de organização do trabalho e da identidade institucional? Podemos inferir que, mesmo diante da incorporação dessas instituições no interior dos sistemas de ensino, as práticas e idéias que as vinculam à questão da caridade, assistência, voluntarismo e “boa fé” são elementos constitutivos dessas instituições. Mas também é fundamental ressaltar a insuficiência das verbas públicas na pasta da educação para o atendimento educacional da infância, visto que essas instituições demandam custos maiores do que o exigido no ensino fundamental, que fora determinado pelas reformas neoliberais das políticas educacionais como prioridade do financiamento público.

A focalização das políticas educacionais no ensino fundamental provocada pela implementação do FUNDEF e a municipalização – que significa a retirada da União e dos Estados da responsabilidade para com o financiamento da educação associado à manutenção do seu controle –, mantiveram a histórica falta de investimentos na educação infantil. Nesse sentido, Corrêa (2002, p. 23) analisa o fato de que as políticas de financiamento da educação da década de 1990 constituem num dos pontos de estrangulamento da democratização e ampliação do acesso à educação infantil com qualidade para as majorias, tendo em vista que “[...] não há nenhuma vinculação ou fundo específico para a educação infantil e, na prática, apenas os municípios é que têm-se responsabilizado pela sua oferta.”. Essa situação tem

provocado, na avaliação de Rosemberg (2003), uma inflexão nos processos de ampliação da educação infantil.

Desse modo, podemos entender porque as instituições de educação infantil ainda clamam por contribuições e colaborações advindas da caridade leiga e/ou religiosa. A falta de financiamento público, aliada aos aspectos históricos e ideológicos de articulação das instituições de educação infantil às ações assistencialistas para com as classes trabalhadoras – não como pena ou *insights* de consciência sobre a sua exploração, mas sim para subjugar-las pela exploração de sua miséria – se configuram como aspectos que reproduzem o caráter caritativo e assistencialista dessas instituições.

No mais, essas formas de “auto-financiamento” das instituições de educação infantil são perniciosas para a perspectiva de ampliação e democratização do acesso das crianças a uma educação de qualidade desde a pequena infância, mas é altamente positivo para os intentos das políticas neoliberais em educação, pois “confirma” as perspectivas de retirada da responsabilidade de o Estado publicizar o fundo público por meio de políticas sociais de educação, saúde, moradia, assentamento rural, previdência pública... Nesse sentido, tais iniciativas ajudam a manter o vácuo entre as novas exigências para a educação infantil (advindas da comunidade acadêmica, das políticas oficiais e da própria sociedade) e a realidade precária das instituições, sem financiamento suficiente para superar as dificuldades e avançar sobre as possibilidades de instituir uma educação infantil pública, gratuita, estatal e de qualidade para todos.

Mais do que “correr atrás” de contribuições e doações, é preciso se organizar politicamente e lutar pela ampliação dos recursos do financiamento público para a educação infantil, condição *sine qua non* para a efetivação de uma nova configuração dessas instituições.

Um outro problema, não menos importante, se refere à questão da estrutura física dos Cmei's. No ano de 2003, ao entrar em contato e visitar vinte instituições para que eu pudesse propor os questionários, percebi a precariedade dos equipamentos coletivos de atendimento à infância e das precárias condições de trabalho nesses locais. Muitas vezes, poder-se-á considerar algumas das instituições como um local de trabalho insalubre, pois são prédios precários, sem espaços abertos ou adequados às necessidades das crianças, com salas pequenas e sem ventilação, banheiros insuficientes e sem a devida estrutura para atender os pequeninos, sem parques e jardins, com falta de materiais pedagógicos etc. Obviamente que, dentre as vinte instituições, algumas eram mais estruturadas, especialmente aquelas mais centralizadas.

O que se nota é o fato de que, ao herdar as históricas formas de atendimento à infância, pautadas pelo improviso e por políticas transitórias, assistencialistas e pragmáticas, a grande maioria das instituições acabam por não atender o mínimo de condições exigidas para que funcionem. Muitas dessas instituições não atendem sequer as normas técnicas para o acesso de pessoas deficientes, seus espaços nem sempre são seguros, salubres, higiênicos, arejados e iluminados como determina o Conselho Municipal de Educação (GOIANIA, 2003).

Nas quatro instituições que retornei para fazer entrevistas e observações, todas apresentam estruturas insuficientes e inadequadas para a efetivação de um projeto de educação infantil de qualidade. Como já foi destacado neste trabalho, as estruturas desses Cmei's foram construídas a partir de prédios que já existiam e atuavam ou com outras finalidades ou de forma precária. O Cmei "São Expedito" é parte da estrutura de uma diocese na cidade e compartilha o espaço com uma igreja (muito embora seja ela, dentre as quatro, a melhor estrutura); o Cmei "Flores do Campo" é um prédio arquitetado no espaço da antiga Associação de Moradores do bairro, que ainda é utilizado quando necessário⁹³; o Cmei "Alegria Infantil" situa-se em um dos prédios repassados pelo Estado, cuja estrutura é feita de placas de concreto, com poucos espaços para a realização de atividades, muito embora o terreno seja muito grande; e o Cmei "Tia Amélia" é um prédio recém reformado, do qual não foi possível levantar a origem, mas também não atende às necessidades de espaço para a realização de atividades com as crianças.

Nesses Cmeis não havia uma grande quantidade de materiais pedagógicos e de brinquedos e os que existiam geralmente estavam bastante sucateados. É importante ressaltar que essas condições atingem não só as crianças, mas também as trabalhadoras que atuam nessas instituições. Essa realidade se apresenta como limites concretos para a efetivação de trabalhos de qualidade, de uma atividade educativa intencionalizada, da ampliação do universo cultural da criança por meio de práticas pedagógicas planejadas e sistematizadas.

Duas das instituições investigadas têm agrupamentos que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade, as outras duas possuem agrupamentos de crianças com idades entre 2 e 6 anos de idade.⁹⁴ Nesses agrupamentos atuam, geralmente, uma professora e uma agente educativo. Mas a presença da função de agente educativo depende do número de crianças no agrupamento, sendo que essas trabalhadoras podem acumular funções em mais de um agrupamento, dependendo da quantidade reduzida de crianças em um agrupamento ou até

⁹³ - Durante uma entrevista que fazia nessa instituição, tive que interromper os trabalhos por causa de que algumas pessoas da comunidade iriam organizar o salão do prédio para a realização de um velório.

⁹⁴ - Os agrupamentos são turmas de crianças organizadas a partir das faixas etárias; cada faixa etária tem um número limite de crianças que podem ser atendidas.

mesmo da ausência de uma das agentes. É importante lembrar que as licenças que, porventura, as agentes educativas venham a assumir não podem ser substituídas por outra trabalhadora, ficando a função descoberta ou então há uma intensificação do trabalho de uma das agentes que estão nas instituições por meio de acúmulo de tarefas.

Dadas essas condições, o que é possível fazer tem sido realizado, isto é, acolher as crianças com receptividade e com uma dose de afetividade. As demais e honrosas tentativas de instituir trabalhos pedagógicos são esparsas e não têm continuidade. Na verdade, durante as observações em campo, ficou evidenciado que os Cmei's se caracterizam a partir da noção do espaço doméstico. Sempre que eu chegava aos Cmei's (por volta de 12 e 13 horas), encontrava as trabalhadoras dormindo junto às crianças, varrendo ou limpando o refeitório, "fazendo" a unha com alguma manicure da comunidade ou mesmo conversando coisas cotidianas de forma despreocupada.

Um olhar menos atento e crítico sobre essa realidade vai associar os eventos ali presentes com os acontecimentos próprios do espaço doméstico e privado da família, com várias senhoras e senhoritas cuidando de suas crianças, de seus sobrinhos, de seus netos ou irmãozinhos. Aliás, essa contaminação do trabalho doméstico e da maternagem no trabalho realizado no interior das instituições de educação infantil se evidenciou como um dos traços que identifica esse local de trabalho. Reúne-se às questões acima aludidas, a questão do banhar a criança, dar mamadeira, colocar para dormir e de higienizá-la. Essas são práticas sociais historicamente vinculadas ao universo doméstico e, portanto, ao papel socialmente atribuído ao universo feminino. Nesse sentido, Cerisara (2002, p. 64) afirma que

[...] há uma domesticidade nas relações [de trabalho na educação infantil] com fortes traços de emotividade, as práticas junto às crianças parecem não guardar traços de racionalidade e objetividade, a não ser quando elaboram o planejamento ou participam de reuniões de estudo. Não há como manter uma atitude de impessoalidade e distanciamento nem com as crianças, nem com as colegas de trabalho. A presença maciça de mulheres, o predomínio de formas femininas de relacionamento entre elas, a organização do espaço físico (que lembra o de suas casas), as práticas desenvolvidas, utilizando objetos vinculados ao universo doméstico, tais como camas, colchões, banheiras, fraldas, chupetas, mamadeiras, ajudam a confirmar a presença de um universo onde estão presentes práticas femininas domésticas e ausentes as práticas femininas profissionais.

O predomínio da domesticidade e da maternagem presente nas relações de trabalho nos Cmei's se constitui como o aspecto principal que atribui a essa atividade um caráter não-profissional, a noção de trabalho invisível. Isso incide, inclusive, sobre a questão da divisão do trabalho entre as trabalhadoras e nas relações de poder decorrentes dessa divisão. Segundo Cerisara (2002), as relações de poder e hierarquia entre as trabalhadoras da

educação infantil (professoras e agentes educativos) se circunscrevem mais em aspectos simbólicos, na formação, nos salários e nas jornadas de trabalho diferentes, do que numa efetiva distinção das atividades realizadas. Relações essas também presentes na realidade dos Cmei's da RMEG.

Como já observei no capítulo anterior ao falar da questão do salário, o fazer e o saber das trabalhadoras da educação infantil são semelhantes no cotidiano da instituição – algo que ficou claro, tanto nas observações como nas próprias falas das entrevistadas –, o que não tem justificado a presença de profissionais valorizadas de maneira desigual e hierárquica, como acontece nas instituições de educação infantil.

Há uma tentativa de diferenciação, na medida em que as trabalhadoras representam uma divisão entre quem planeja (professoras) e quem executa (agentes educativas). A divisão técnica do trabalho na educação infantil assume outros contornos, próprios dos aspectos das atividades desenvolvidas nessas instituições, qual seja a divisão entre cuidar e educar. Nessa perspectiva, o cuidar, compreendido como uma atividade menos valorizada porque se identifica com a maternagem, acaba sendo atribuído às agentes educativas; e o educar – “mais valorizado”, porque exige preparação profissional e domínio de conhecimentos racionais e científicos – fica a cargo das professoras.

Mas é preciso destacar que as professoras planejam e também executam as atividades e as agentes educativas também planejam as atividades, como as próprias trabalhadoras ressaltam. Ademais, é incoerente com a realidade da atividade humana a divisão entre trabalho manual e intelectual, pois, como afirma Gramsci (1982, p. 07):

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, *participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.* (grifos meus).

Uma agente educativa se coloca da seguinte forma ao ser questionada sobre a existência de algum tipo de hierarquia na relação entre essas trabalhadoras: “Num tem nenhuma, porque aqui a gente entra em acordo e se relaciona muito bem, divide direitinho, se vem seis criança a gente na hora de dá banho, a gente divide, três pra uma, três pra outra, num tem nenhuma diferença.” (Kézia).

Alguns dos depoimentos das professoras também seguem o mesmo sentido. Exemplo disso é a seguinte afirmação:

Do meu trabalho com a minha colega eu não vejo diferença, porque nós dividimos tudo, ela me ajuda nas atividades, eu ajudo a dá banho, ela ajuda dá alimentação, eu ajudo dá alimentação, essa divisão que elas falam que é pra tê comigo com a minha colega, não tem essa divisão, nós fazemos todas atividades, todo trabalho em conjunto. (Michele).

Quando admitem a divisão do trabalho, as trabalhadoras o fazem remetendo à esfera da subjetividade, isto é, que as relações de hierarquia e a divisão do trabalho nos Cmei's dependem da forma como a dupla conduz essa relação. A professora Cecília se expressa da seguinte forma sobre o assunto: “não há diferença de trabalho mesmo, comigo não, na minha sala não.”. Outra representação que vela os conflitos e contradições produzidas pela divisão do trabalho no interior dos Cmei's é a atribuição dessa hierarquização nas “outras” unidades e não na própria onde trabalham. Tanto professoras como as agentes educativas reproduzem esse discurso de que em outras instituições essas relações existem, mas no seu próprio trabalho não por causa do “profissionalismo”, da “ética” ou da forma como cada uma conduz as relações de trabalho. Pode-se perceber essa representação na seguinte fala:

Eu tenho assim, que aqui na nossa realidade, aqui acho que depende muito do individual, depende muito da pessoa que você tá trabalhando, eu graças a Deus, assim, num tenho esse tipo de problema não, sabe, eu me sinto até professora, assim como a professora se sente agente, parece que a gente tá sempre assim, unida uma com a outra, a gente veste a camisa, cada uma veste a camisa, então não tem esse problema, porque eu acho que existe... vários cursos que eu fui, eu vejo esse problema, assim, da agente educativa, não sei se você tá sabendo disso, que tem esse problema da agente com o professor, que existe essa coisa, então tem professor que num qué sabê de assumí, vamos supô, o banho, não quer ajudar, fala: isso não é serviço meu ou as vezes vai fazer outra coisa e diz, isso aqui não vou fazer porque isso aqui não é meu, as vezes arrumar o colchonete pra crianças deitarem, então fala: eu não vou fazer, isso não me cabe a mim fazer, só que eu acho que isso aí é problema que tem que ser sanado, superado, porque tanto o agente faz o serviço do professor ou até mais, porque o agente fica... no meu caso que eu trabalho a tarde, eu entro, meio dia e meia e a professora entra, uma e quinze, então quer dizer, nesse período aí, eu é que fico com a criança, né? e então tem vários outros momentos assim em que eu fico mais, tal, então eu acho que isso aí tem ser de consciência de cada um, né? pensar que só porque eu sou professora fui formada pra isso, não sei o quê,, não sei o quê... eu não vou fazer isso? porque aqui a realidade é muito diferente de uma escola, né? a pessoa tem que ter uma consciência disso, tem que vê que eu tenho que trabalhar de um jeito e na escola de outro, né? aqui eu tenho que assumi vários papeis, ao mesmo tempo eu não posso querer ser só... é o que as vezes emperra um pouco é isso, porque isso não cabe a mim fazer, mas eu acho se o agente tá ali, tá auxiliando, tá fazendo até o que o professor faz, então porque o professor não pode também assumir as mesmas funções, não assumir, mas ajudar, né? porque ali a gente tá junto, na sala todo mundo tem que fazê, tem que ajudá

um ao outro, pra mim fica uma coisa a mais pro outro fazê né? eu penso isso. (Monique).

A fala de uma agente educativa elucida que a hierarquização do trabalho depende do indivíduo e aponta para um outro fator importante que é a caracterização dessa atividade profissional com a maternagem e o trabalho doméstico, o que acaba por não diferenciar as trabalhadoras que executam a mesma tarefa de cuidar e educar as crianças: “não tem nenhuma [diferença no trabalho], porque aqui a gente entra em acordo e se relaciona muito bem, divide direitinho, se vem seis crianças a gente na hora do banho, a gente divide três para uma, três para a outra, num tem nenhuma diferença.” (Kézia).

Mas, os mesmos depoimentos que afirmam a parceria e a solidariedade entre as trabalhadoras no seu dia-a-dia também apontam elementos que buscam distinguir as atividades das professoras e agentes, hierarquizando-as. É o que explicita o discurso contraditório das professoras, principalmente, quando afirmam a semelhança das atividades, mas destacam a existência da divisão entre quem pensa e quem executa, ou melhor, auxilia a execução das atividades no Cmei. Essa divisão é caracterizada, geralmente, pela formação e atividades burocráticas:

Entre o meu trabalho, por exemplo, eu acato muito a sugestão da agente também, mas o meu trabalho a diferença, tem que ser diferenciado né, não tem como se a mesma coisa, não porque nós, é uma tem o curso superior e a outra não, às vezes até uma Agente Educativo tem curso superior também, mas eu sou professora, então na verdade eu conduzo mais as atividades, você entendeu? E ela fica mais o quê? Na observação, fica observando as crianças, ter mais um trato de levar ao banheiro, acompanhar ao banheiro, você entendeu? Nesse sentido assim, de tá olhando é..., ajudando, auxiliando mesmo o professor. Então é água no filtro, mais essas questões mais que é administrativa mesmo, mas que auxilia também no pedagógico, distribui atividade, ela põe o nome na atividade, mas o mesmo sobre o conteúdo em si sou eu. Sou mais responsável nesse sentido, a pedagoga é a professora, então a diferença é dessa forma. (Cláudia).

E ao questionar a essa mesma professora sobre a existência de relações hierarquizadas entre ela e a agente educativa ela assim responde:

Num é hierarquia, mas é porque é assim, num deixa de existir uma certa hierarquia né. Não deixa de existir porque, na verdade, *na hora que gente pensa no planejamento é discutido aqui no coletivo, mas na hora que você vai desenvolver, o professor tem que trazer mais atividades*, se envolver mais nas atividades do que o Agente Educativo né. Não que tenha uma hierarquia. Você entendeu mais ou menos? Tem e não tem ao mesmo tempo né, porque não deixa de ser uma hierarquia e, entendeu? Mas não que a gente queira, pra mim nós somos iguais. Tá sempre, tô sempre junto com ela e no fato de ser eu, eu na sala de aula a gente não tem essa diferenciação, entendeu? Eu também limpo a mesa, ponho água no filtro, não importo com o tipo da atividade. Não tem isso que é só ela que vai fazer não. Sujou a sala, a mesa, limpa. Ela tá lavando e passando o pano e cê, *não existe*

diferença entre uma e outra, mas no trabalho em si o conteúdo, na hora de colocar, o professor está acima um pouquinho. Nesse sentido, não que ela não tenha conhecimento, é isso que vai acontecer. (Cláudia, grifos meus).

O que se pode observar é que o caráter realmente existente de divisão hierárquica do trabalho – manifesta nos salários, na formação, nas diferentes jornadas de trabalho – é escamoteado pelas práticas semelhantes, caracterizadas pelas tarefas de trabalho doméstico e de maternagem. Embora a mediação da formação e até mesmo as diretrizes da própria SME que atribui papéis diferentes⁹⁵ para as profissionais estabeleçam divisões e hierarquias, o que marca as atividades exercidas por essas trabalhadoras é a ajuda, colaboração e a semelhança. Os aspectos de cuidar da criança e a educação não sistematizada, baseada em valores, intuição e afetividade, tornam essas diferenças inócuas no cotidiano dos Cmei's.

Enfim, o que se pode observar é que:

[...] a dificuldade para indicar uma divisão clara de tarefas, [é causado] muito mais [por] uma falta dessa divisão. Várias podem ser as explicações em torno disso, mas duas merecem destaque: uma delas pode estar relacionada ao que já foi indicado anteriormente a respeito das formas femininas de relacionamento, em que predomina a indefinição das tarefas, a simultaneidade de ações; a outra pode ser atribuída a um estado real de indefinição das funções, quais devem ser das auxiliares de sala [agentes educativas] e quais devem ser assumidas pelas professoras, devido a uma ressignificação do papel educativo, tanto da instituição de educação infantil quanto de suas profissionais. (CERISARA, 2002, p. 79).

A manutenção dos esquemas ideológicos, do assistencialismo e da caridade, se associa ao caráter femininizado/sexualizado desse *lôcus* de trabalho, produzindo uma identidade institucional que é produzida e reproduzida pelas trabalhadoras que ali atuam. As possíveis representações, advindas das condições objetivas de realização do trabalho nos Cmei's, apontam para uma identidade baseada nas relações privadas do mundo doméstico e da ação tutelar, que compreende as classes populares como parte da sociedade na qual se pertence, mas sim como objeto de intervenção da caridade e do bom senso de cada uma das trabalhadoras. Essas questões vão impactar de forma considerável nas possibilidades de construção da identidade política das trabalhadoras da educação infantil.

Mas ainda importa considerar o pólo positivo da contradição, dada a coexistência da divisão hierárquica do trabalho com relações mais solidárias e menos concorrentes entre

⁹⁵ - Essa distinção é explicitada, por exemplo, nos documentos das diretrizes para a educação infantil em Goiânia. Esses documentos identificam as atividades das professoras (cuidar, educar e brincar), mas não define qual o papel da agente educativa. No entanto, algumas professoras e agentes afirmaram que há uma designação de atividades distintas no contrato de trabalho.

essas trabalhadoras. A questão fundamental para nós é potencializar a solidariedade particularizada no local de trabalho para novas formas de vínculo e consciência de classe. Ou seja, é interessante, desde uma perspectiva e do projeto social anticapitalista, reatar a solidariedade não só baseada no gênero, como relações sociais entre os sexos, mas, sobretudo, reavivar os laços de solidariedade e de luta baseada na perspectiva de instaurar uma ordem social em que o gênero humano se sobreponha sobre as mercadorias e não o seu contrário (como o faz a sociabilidade do sistema do capital).

Outra questão que atinge as possibilidades de constituição da identidade política das trabalhadoras da educação infantil é a precarização do seu trabalho por meio da instituição do emprego temporário. Denomino de instituição do emprego precarizado porque as próprias diretrizes de organização do ano letivo da SME afirmam isto ao estabelecer como política de recursos humanos para os Cmei's a divisão de 50% de trabalhadoras efetivas e 50% em regime de contrato temporário, isto quando diz respeito às professoras; quanto às agentes educativas, não há nem mesmo essa estranha “regulação”, sendo possível que *todas* sejam empregadas temporariamente. Segundo o documento das diretrizes da RMEG de 2005:

Cada CMEI poderá ter até 50% do coletivo dos profissionais da educação, considerando os professores e o professor-coordenador formado por PE II excluído o diretor. Os outros 50% serão formados por PE I (efetivo ou especial). No decorrer do ano, caso haja remoção de PE II nos CMEIs, se for necessário realizar contrato por tempo determinado para ocupar a vaga, será feito contrato por tempo determinado somente para PE I. Caso seja lotado professor da rede, poderá ser PE II para compor o percentual dos 50% previstos para o CMEI. (GOIANIA, 2005, p. 15).

Além de fazer essa divisão, essa política impõe a perspectiva de que para trabalhar na educação infantil não precisa de formação de qualidade, normatizando a quantidade de professoras com formação superior e em nível médio. É claro que essa política de recursos humanos está sustentada também na redução dos gastos com a educação infantil, mantida pela falta de recursos destinados e garantidos a essa etapa do ensino básico, entre outras questões de concepção político-filosófica e educacional.

Essa instituição do emprego temporário tem sido uma característica histórica dos/as trabalhadores/as em educação; entretanto, hoje essa forma de subutilização da força de trabalho no setor de serviços compõe o que Antunes (2003) denomina de subproletarização. Os/as trabalhadores/as que atuam no setor de serviços compõem atualmente uma parcela considerável da classe trabalhadora, sobretudo por causa do processo de desproletarização que a classe trabalhadora vem sofrendo com a reestruturação produtiva e as conseqüentes

transformações do mundo do trabalho. Mas o emprego nos setores de serviço é acompanhado das relações precarizadas de emprego, tais como o trabalho temporário, subcontratado, terceirizado, parcial e precário.

Para a parcela de trabalhadores que atuam na educação, esse movimento significa o recrudescimento de um modelo de relações de trabalho que vinha sendo superado, principalmente em função das conquistas adquiridas pela organização político-sindical dessa categoria e de suas lutas. As lutas que vinham sendo travadas, desde o final da década de 1970, pelos trabalhadores em educação por regulamentação do trabalho por meio de concursos e da estabilização do emprego no setor público através do regime jurídico único, agora tomam novas formas. A regulamentação da contratação de professores somente por meio de concursos públicos, garantida na constituição e na LDB, não vem sendo cumprida e há um grande contingente de professores e professoras contratadas em regime de contrato temporário por todo o país, seja nas esferas municipal, estadual ou federal.

Para as trabalhadoras da educação infantil, essa realidade é contrastada com a “possibilidade” de novas conformações para o seu trabalho. Como já foi ressaltado, o trabalho na educação infantil tem sido historicamente caracterizado pelo voluntariado e pela caridade. Os novos ordenamentos legais apontam para novas possibilidades nessa realidade, pois institui essas trabalhadoras como profissionais da educação o que significa o emprego de sua força de trabalho de acordo com as legislações que regulamentam o trabalho docente hoje, pelo menos em tese. O problema é que a heterogeneidade dessas trabalhadoras reproduz formas de trabalho distintas, hierárquicas e não regulamentadas pela legislação educacional, principalmente as agentes educativas que são contratadas em diversas esferas administrativas e não se integram à carreira docente.

Nesse sentido, as professoras efetivas que já atuavam ou passam a atuar na RMEG e vão trabalhar na educação infantil permanecem com seus direitos e sua carreira. Mas a grande maioria das trabalhadoras que atuam nos Cmei's é contratada temporariamente, de forma precarizada, vivendo permanentemente sob a sombra do desemprego. Conforme abordei no capítulo anterior, o contingente de trabalhadoras em regime de contrato temporário atuando nas instituições de educação infantil está em um número bem maior do que as efetivas. Portanto, essa é a realidade dos quatro Cmei's investigados, como podemos constatar no quadro abaixo.

Tabela 5

Regime de trabalho	Total Professoras	Total Agente Educativo	Professoras efetivas	Professoras em regime de contrato temporário	Agente educativo efetiva	Agente educativo em regime de contrato temporário
CMEIS						
São Expedito	7	8	5	2	2	6
Tia Amélia	16	16	7	9	2	14
Flores do Campo	11	10	7	4	3	7
Alegria Infantil	8	8	5	3	0	8

Essa condição do regime de trabalho precarizado se constitui como um dos principais aspectos que limita a organização coletiva das trabalhadoras da educação infantil e, portanto, as possibilidades de elaboração de uma identidade política. Dentre as trabalhadoras entrevistadas, há uma percepção (consciência) sobre o quanto o emprego precário se configura como um limite objetivo e subjetivo sobre a participação política dessas profissionais juntamente às organizações sindicais e às lutas do restante da categoria.

Do total de doze professoras entrevistadas, sete trabalhavam em regime de contrato temporário; e das 12 agentes educativas que cederam entrevistas apenas uma era concursada. Os depoimentos, tanto de professoras e agentes educativas efetivas, quanto das contratadas em regime temporário, acusaram que o grande número de trabalhadoras sem estabilidade de emprego é um fator preponderante na falta de mobilização política dessas trabalhadoras junto ao restante da categoria.

Quando questionadas sobre a falta de participação das professoras nas recentes mobilizações grevistas da categoria que atua na RMEG, as respostas se vinculam a duas questões: a primeira se refere à “natureza” das instituições de educação infantil, de acolher as crianças carentes e atender as necessidades de cuidar dos filhos de pais trabalhadores no período em que laboram; a segunda está relacionada ao grande número de trabalhadoras contratadas temporariamente.

Sobre a questão dos contratos, alguns depoimentos são ilustrativos, como o da professora Aline que justifica sua não participação nas mobilizações da categoria por causa do “... medo também, porque muita gente fica com medo, a maioria de quem trabalha no Cmei é contrato especial, tem a questão do medo, que é a questão de perder o emprego, a gente sabe que pe a realidade por aí.”.

A coexistência de um grande número de trabalhadoras empregadas em regime precário trabalhando juntamente com profissionais que têm estabilidade no emprego tem causado divisão entre essas profissionais até mesmo na luta. O poder público lança mão da pressão e coerção sobre as trabalhadoras contratadas temporariamente para que não entrem em

greve, sob o risco de perder seus empregos, e as demais trabalhadoras que são efetivas querem brigar e lutar. Mas o que acontece comumente é que algumas delas vão às mobilizações mas os Cmei's continuam funcionando, uma vez que a maioria de quem ali trabalha o faz sob a sombra do desemprego.

Foi realmente, por isso que eu te falo agora que que tá acontecendo. Na época, na primeira greve a maioria aqui dos funcionários era efetivos né, então houve de, acho que 28 dias, 28 dias de greve nós ficamos 15 dias, porque nós voltamos atrás e voltamos a 15 dias, foram 15 dias de paralisação geral porque a necessidade da comida perder, de estragar, tem todo esse outro lado, entendeu? Então nós voltamos. Mas essa última greve já não. Eu participei de alguns movimentos, eu como eu sou efetiva, você vê que à tarde professores efetivos tem eu e a Antônia e a Das Dores coordenadora, os outros todos contratos. O que acontece, certo, é sempre o receio, esse medo de perder e na maioria dos CMEI's estão assim hoje. De manhã tem dois funcionários aqui efetivos das professoras. Então fica difícil, nesse sentido assim, de unir mais, por isso que eu te falei, tem pessoa que sempre presa a algo que não pode, tem esse medo, esse receio de enfrentar as paralisações, por isso a categoria, às vezes, fica assim distante, cê entendeu? Esse é o motivo. (Cláudia).

A fala de uma das agentes educativas também é elucidativa no tocante à divisão entre trabalhadoras efetivas e contratadas, bem como do uso dessa divisão para desmobilizar a categoria:

Eu não participei [da greve] por ser contrato, né? então, de contrato nenhuma participou, só as efetivas mesmo participa. Inclusive de manhã, algumas efetivas foi e as de contrato vieram para ocupar o lugar delas de manhã, eu acho assim, que é justo elas paralisarem, procurarem por uma salário melhor, eu acho que realmente temos que paralisar. [...] a maioria não participa por insegurança, medo de ser demitido, sente pressão de alguma parte, acho que pressão... por isso eles não aderiram totalmente. (Bárbara).

O descalabro dessa situação chega a tal forma que, como essa trabalhadora apontou, utiliza-se da pressão, da necessidade de produção da vida material por parte dessas trabalhadoras para desmobilizar, dividir e criar conflitos e concorrência entre as próprias trabalhadoras. Aliás, essa situação é corrente no mundo do trabalho subordinado aos interesses do capital, ou seja, a instituição dos trabalhadores como mercadoria os fazem concorrer entre si para se manterem “valorizados” (mas apenas como mercadoria) e empregados. Tal situação limita a criação da identidade dos trabalhadores como classe que se opõe aos exploradores do seu trabalho, deslocando o foco da tensão entre os próprios trabalhadores.

Como se percebe, as trabalhadoras são levadas a trabalharem em outros turnos, sem honorários, para ocupar o lugar das demais profissionais que estão na luta. Isso provoca desconfiança e concorrência, rompendo com os laços de solidariedade entre essas

trabalhadoras e entre as profissionais da educação infantil com o restante da categoria, pois mesmo com a greve paralisando quase todas as escolas durante uma mobilização grevista, acontecida no ano de 2005, apenas dezesseis dos 69 Cmei's da RMEG paralisaram suas atividades⁹⁶. Assim mesmo por poucos dias ou então parcialmente mantendo trabalhadoras atuando com as crianças, revezando a quantidade de crianças que freqüentariam a instituição durante os dias de paralisação. É como se os Cmei's e suas trabalhadoras fossem “imunes” às greves e não possuíssem trabalhadoras exploradas, com baixos salários e sob precaríssimas condições de trabalho. E essa desmobilização não pode ser considerada conjuntural (falta de legitimidade do movimento ou das lideranças sindicais, momento político não estratégico, etc.), visto que, como foi possível constatar em outro momento (SILVA, 2004), no ano de 2003 também houve uma grande mobilização grevista dos trabalhadores em educação que atuam na RMEG e somente doze das então 54 instituições de educação infantil da rede paralisaram suas atividades.

Não se pode considerar somente a questão do emprego precário como componente definidor da falta de mobilização política e sindical das trabalhadoras da educação infantil. É fundamental entender como a “natureza” assistencialista do trabalho docente nessas instituições influencia na construção de uma identidade amorfa e despolitizada das profissionais que ali atuam. A classificação de “natureza” assistencialista do trabalho na educação infantil não tem a intenção de atribuir uma essência idealizada dessa instituição. Antes, significa o caráter historicamente manifestado e atribuído a essas instituições, tanto pela ação das políticas oficiais e não-oficiais (e pela falta destas), como pelo imaginário social que atribui essa intencionalidade assistencial e filantrópica para essas instituições (especialmente as creches) e também o próprio trabalho realizado no interior desse *lôcus* educativo.

Considerando, em linhas gerais, as estruturas e relações de trabalho contidas nos Cmei's, é importante compreender como as trabalhadoras da educação infantil se auto-percebem e dão significados à sua atividade. É na especificidade da educação infantil que se constroem as identidades de suas profissionais. Essa especificidade diferencia-se qualitativamente do trabalho docente em outros níveis da educação básica, pelo menos no que diz respeito às práticas pedagógicas.

Seus depoimentos apresentam influência da ideologia assistencialista que identifica as instituições de educação infantil. Nesse sentido, os aspectos estruturantes dessas

⁹⁶ - Dados levantados pela SME.

instituições (pedagogia assistencialista, caridade e filantropia) no plano do atendimento às necessidades de acolhimento das crianças para que suas mães trabalhem são condicionantes das práticas, representações e auto-representação das trabalhadoras da educação infantil. Isto significa que, embora reconheçam as recentes mudanças institucionais sobre a educação infantil, permanecem as práticas institucionais de substituição da família pobre que não pode educar e cuidar de sua prole ante o fato de que precisam vender suas forças de trabalho para produção da subsistência. As trabalhadoras desses Cmei's, afetadas pelo cotidiano alienado e alienante do trabalho dessas instituições, se identificam no discurso caritativo e subjugador da ideologia assistencialista e se afastam da perspectiva de elaboração de uma identidade política articulada ao projeto do trabalho.

Marx (2001) já criticava no século XIX o caráter pernicioso e subjugador que as iniciativas educativas filantrópicas e assistencialistas tinham para o conjunto das classes trabalhadoras, significando, para ele, desencargo de consciência da burguesia diante do depotismo da exploração capitalista sobre os trabalhadores. Marx criticava assim os socialistas utópicos que, aliás, vincula Robert Owen, um dos fundadores da educação infantil como a conhecemos hoje (KUHLMANN JR. 2001b).

Marx (2001, p. 110-111) critica duramente essas iniciativas caritativas e utópicas no campo da educação, que ele denomina de *escolas humanitárias*. Para esse pensador:

Essa escola procura, por descargo de consciência, atenuar ainda que pouco os contrastes reais; lamenta sinceramente a desgraça do proletariado, a concorrência desenfreada dos burgueses uns com os outros; aconselha os operários a serem sóbrios, a trabalharem conscienciosamente e a fazerem poucos filhos; recomenda aos burgueses que se entreguem a produção com um entusiasmo refletido. Toda a teoria dessa escola assenta em distinções intermináveis entre teoria e prática, entre os princípios e os resultados, entre a idéia e a aplicação, entre o conteúdo e a forma, entre a essência e a realidade, entre o direito e o fato, entre o lado bom e o lado mau. A escola filantrópica é a escola humanitária aperfeiçoada. Nega a necessidade do antagonismo; quer transformar todos os homens em burgueses; quer realizar a teoria na medida em que esta se distingue da prática, e não encerra antagonismo. Não é necessário dizer que, na teoria, é fácil abstrair das contradições que a cada instante se encontram na realidade. Essa teoria transformar-se-ia então na realidade idealizada. Os filantropos querem, portanto, conservar as categorias que exprimem as relações burguesas, sem o antagonismo que as constitui e que não pode ser separados delas. Pensam que combatem seriamente a prática burguesa e são mais burgueses que os outros.

Nesse sentido, a educação infantil, que foi constituída como uma instituição responsável pelo investimento das iniciativas filantrópicas e assistencialistas sobre as classes trabalhadoras, tem mantido princípios e práticas pautadas por essas concepções, colaborando para o amortecimento dos conflitos e contradições presentes na sociedade dividida em classes.

Ainda que as leis tenham se modificado e as instituições de educação infantil tenham alterado suas estruturas e se convertendo em estabelecimentos educacionais, vinculados aos sistemas de ensino, muitas de suas trabalhadoras recuperam a função assistencial como primordial no atendimento das crianças. Desse modo, essas profissionais se caracterizam muito mais pelo papel de filantropas do que de intelectuais orgânicas das classes dominadas ou trabalhadoras que se organizam e lutam.

Nesse sentido, são coerentes os depoimentos que justificam a falta de organização política e de luta com o restante da categoria em seus embates com o Estado-patrão por causa do atendimento às crianças carentes e às famílias pobres. Assim, os depoimentos – 75% das professoras e 58, 33% das agentes educativas entrevistadas – dessas trabalhadoras atribuem à “natureza” assistencialista do trabalho na educação infantil como fator central na questão da falta de participação política em mobilizações e lutas da categoria.

Tanto as professoras como as agentes educativas retomam o papel assistencialista da instituição quando questionadas sobre a sua não participação nas últimas greves. O depoimento a seguir de uma professora é um exemplo disso:

Mas, é a questão que, eu penso que, esse que parece foi esse ano se não me engano, teve um movimento né, é a questão que eu já tinha te falado antes né, como que fica as crianças? Eu acho que, penso que os centros municipais de Educação Infantil foram criados justamente para estar acolhendo essas crianças, para dar um apoio né, tá dando né. E se todos os profissionais aderem à greve, como fica o funcionamento assim no caso das crianças, os pais que trabalham? [...] Então é mais essa questão mesmo, não tem como fechar uma instituição de CMEI por 30 dias e deixar, por que tem muito a questão do social também, tem muita criança que às vezes a alimentação só tem aqui, então se pensa muito na criança na instituição, e como que vai ficar essas crianças durante esses 30 dias, durante esses 15 dias? Esse pai vai ter que sair pra trabalhar com a criança vai deixar com quem? Eu penso que seja por isso, em termo de pensar mesmo nas crianças, nas famílias que são carentes né, a maioria como que ficariam se fechasse o CMEI e deixasse. Às vezes a gente pode pensar assim, ah é por quer não tem muito o que reivindicar. Não é que não tem, às vezes nós... às vezes o salário, a forma assim né, o profissional que está envolvido com a Educação Infantil tem que pensar muito, muito além dessas questões assim. (Cláudia).

Para as agentes educativas essa questão também se configura como um impedimento para que se mobilizem e lutem por melhores condições de vida e trabalho:

[...] eu acredito que seja pelo papel que a gente exerce dentro do Cmei, por que olha as crianças que estão aqui, na maioria elas passam o dia inteiro aqui, porque os pais trabalham o dia inteiro. Então a forma mais segura que eles acham de deixar seus filhos pra podê trabalhar são os Cmeis, ou creches, então nós não temos nem como parar porque se a gente para eu acredito que os pais também têm que parar ou então arranjar uma outra forma de deixar seus filhos em casa (Sheila).

Em certos depoimentos, as trabalhadoras deixam entender que algumas diretoras se utilizam da questão da assistência à infância e à família para pressioná-las a não aderir às mobilizações. Ao insistir no problema do por que as trabalhadoras da educação infantil, especificamente, não participam dos movimentos grevistas dos trabalhadores da rede, uma professora assim responde:

Posso responder a verdade verdadeira? Porque a maioria de diretores fica com dó dos pais, do filho que fica em casa, essa é a verdade verdadeira, porque eles coloca assim, por mais que tirou aquela palavra, que não é depósito de criança, mas isso depende da comunidade, do local e do próprio Cmei que faz: “Ah, onde que essa criança vai ficar? O pai também trabalha o dia todo, a mãe doméstica sai as sete da manhã e chega as sete da noite, com quem essa criança vai ficar? Vai ficar...” nós não podemos parar, temos que ficar com as crianças (Michele).

Uma outra professora também destaca a pressão da direção do Cmei que se escamoteia sobre a questão do “carinho” e da “consideração” para com os sujeitos que ali são atendidos:

[...]o que é colocado pra gente assim, que é pedido assim com carinho pela nossa direção é que eles olham também o lado dos pais, da necessidade de estar com esses meninos o dia todo aqui e não tem com quem deixar, por que na escola o menino que vai pra escola ele fica só um turno, o outro ou fica só ou tem com quem ficare não é o caso da grande maioria aqui. Por exemplo, isso aqui ficar 30 dias sem receber essas crianças vai ser 30 dias essa mãe perde o emprego, então assim, o que é colocado assim tanto da outra vez que eu estive aqui quanto dessa é assim que a gente olhe com mais carinho, entendeu? (Eunice)

Desse modo, percebemos que o assistencialismo na instituição de educação infantil não se conforma apenas como uma pedagogia para a submissão, mas também se configura como princípio que estrutura e atribui significados para o trabalho nessas instituições e como instrumento ideológico de controle sobre as trabalhadoras que atuam nesses espaços.

Nesse sentido, fica difícil estabelecer possibilidades de produção de uma identidade política articulada aos interesses históricos das classes oprimidas pelo capital, uma vez que essas são compreendidas como objeto de tutela, como o “outro” e não como um “nós”. Assim, a ideologia das concepções compensatória e assistencialista da educação infantil dificulta a identificação entre as trabalhadoras dessa instituição e os demais trabalhadores, mesmo lidando cotidianamente com esses setores da sociedade, com seus problemas e suas necessidades.

Tais concepções corroboram com os preceitos de uma educação compensatória, que contribua para a amenização dos males que a pobreza causa aos sujeitos. As “carências” das crianças provenientes de sua condição de classe acabam por conduzir sua educação aos preceitos da “caridade” limitados aos seus cuidados físicos e higiênicos enquanto suas mães

“trabalham fora”. Ao efetivar práticas assistencialistas nos Cmei’s, as trabalhadoras da educação infantil confirmam a manutenção das atuais estruturas de poder e não, como poderiam pensar, as negam. Ao diferenciar assistência – formas de se garantir diretos mínimos, por meio de políticas sociais para aquelas parcelas mais depauperadas pela sociabilidade capitalista – do assistencialismo, Pedro Demo (2001) observa como essas práticas ideológicas servem à manutenção do *status quo*, desmobilizando as classes dominadas por meio de políticas que aliviam a pobreza, mantendo sua estrutura. Segundo esse autor, o assistencialismo sempre “[...] apenas recria miséria, já que está por definição desvinculado de qualquer compromisso estrutural de solução. A única defesa que se pode fazer do assistencialismo é como estratégia de legitimação do poder, do ponto de vista de quem está no poder. Aí sua função é vital, mas não tem nada a ver com tratamento adequado da pobreza, a não ser como assistência devida.” (DEMO, 2001, p. 84).

Isso não quer dizer que as trabalhadoras concordem conscientemente com as diretrizes subjugadoras que a assistência e caridade impõem aos sujeitos. Mas as formas como essas instituições têm realizado suas atividades ainda contam com diversas dificuldades de ordem estrutural, econômica e de recursos humanos, limitando a percepção das trabalhadoras sobre o aspecto educativo de sua atividade. Também, a população que as instituições atendem são, geralmente, as parcelas mais empobrecidas da sociedade, o que gera nas trabalhadoras sentimentos de compaixão e compromisso mediados muito mais por elementos da caridade e pena do que por uma leitura crítica acerca da natureza das condições de vida dessa população e da realidade social. Essa dificuldade de compreensão dos nexos que constituem a realidade socioeconômica das parcelas mais afetadas pela sociabilidade *malthusiana* do capital acarreta em limites na composição de uma identidade política que articule os interesses e demandas dos trabalhadores e de seus filhos aos das trabalhadoras em educação infantil, mantendo as relações ainda no âmbito da tutela, da “boa ação”, do “espírito cristão” das professoras e no mito da educadora “nata”.

Essas trabalhadoras não conseguem sequer identificar um papel político para a instituição onde trabalham, nem tampouco para si mesmas, enquanto agentes sociais que lidam com a socialização da produção, sistematização e socialização do saber e da cultura e que, portanto, exercem um papel inevitavelmente político. As suas representações sobre o papel político das instituições de educação infantil expressam um desconhecimento e aversão ao tema da política, considerando como político na instituição: a adaptação da criança na sociedade e/ou na escola; o atendimento da demanda por assistência social; a formação para a cidadania; e as intervenções políticas partidárias em contratações de funcionários.

Em suas falas, não há uma compreensão da política como forma racional e coletiva (pública) de interferir nos rumos da sociedade. Ao contrário, a política é entendida pelas trabalhadoras da educação infantil como sinônimo de partidos, políticos profissionais e eleições. Desse modo, não se representam como agentes políticos que atuam numa posição estratégica da sociedade (educação), o que possibilitaria uma maior organicidade com os demais setores das classes trabalhadoras, colaborando para sua elevação moral e intelectual. Essa aversão à política se constitui como uma inflexão sobre as possibilidades de elaboração da identidade política das trabalhadoras em educação infantil, o que nos aponta a questão de que não basta apenas a condição objetiva de vida e trabalho semelhantes aos das classes dominadas, é preciso de que se construa, no e pelo trabalho, uma cultura de classe que torne consciente essas condições e elabore elementos para sua superação concreta.

4.2 Feminização/sexualização do trabalho na educação infantil: a contradição entre produção e reprodução na elaboração de uma identidade política

Outras questões são fundamentais para entendermos os limites que atingem as possibilidades de as trabalhadoras da educação infantil produzirem uma identidade política aliada a um projeto de superação da sociedade de classes. Dentre elas, destaco as que dizem respeito à condição feminina do trabalho nos Cmei's, vinculadas à questão da divisão entre reprodução e produção que a forma de sociabilidade do capital produz. Essa dicotomia (mais ideológica do que real) atinge as possibilidades de articulação entre as esferas privadas e públicas, cuja relação é fundamental para a construção de uma identidade política, pois, é ao tornar público as contradições que se dão na esfera do privado – como, por exemplo, a questão do trabalho, da feminilidade e da educação – que se institui possibilidades dos sujeitos se posicionarem sobre determinados pontos de vista e projetos sociais, se identificarem e passarem a se organizar e lutar.

Nesse sentido, retomo as reflexões sobre a feminização/sexualização do trabalho docente na educação infantil, apontando os impactos dessa identificação sobre a construção de uma identidade política dessas trabalhadoras. Para isso, busco estabelecer as relações entre divisão sexual do trabalho e a conseqüente dicotomia entre produção e reprodução provocada pelas relações sociais de produção capitalistas. Nesse sentido, busco estabelecer a relação entre a particularidade do trabalho na educação infantil (gueto ocupacional de mulheres) e a universalidade da divisão hierárquica do trabalho produzida pelas mediações de segunda ordem do sistema do capital.

As atividades profissionais nas instituições de educação historicamente estiveram vinculadas à inserção da mulher no mundo do trabalho. O trabalho de educar e cuidar de crianças tem sido historicamente identificados como um prolongamento das atividades “naturais” que as mulheres desempenham no âmbito doméstico. Nesse sentido, a feminização/sexualização⁹⁷ do trabalho docente – em qualquer nível, mas com mais ênfase na educação infantil e nas séries iniciais – configura-se como um importante elemento na disseminação de uma ideologia que desmobiliza e busca engessar a organização coletiva dos trabalhadores da educação.

Essa lógica segue as determinações da inserção da mulher no mundo do trabalho, que reúne os conflitos e contradições das questões de classe e de gênero. Nogueira (2004) observa que, com o advento do modo de produção capitalista, houve uma espécie de “inclusão” e “exclusão” da mulher no mundo do trabalho, conservando os elementos que configuravam as relações patriarcais, cuja dominação e opressão da mulher pelo homem é sua expressão mais manifesta.

Fazendo observações de que a família se caracterizou e se caracteriza como uma célula dessa sociedade, Nogueira (2004, p. 05) afirma que é reproduzido no interior das relações “privadas” do lar os contornos dessa sociedade, cujo domínio patriarcal configurou-se como a primeira forma de dominação entre seres humanos.

Podemos entender que quando a família monogâmica espelha fielmente as suas raízes históricas, manifestando, claramente o seu conflito entre o homem e a mulher em consequência da opressão masculina, temos uma amostra do antagonismo e das contradições da própria sociedade de classe, já que no espaço doméstico há um claro domínio patriarcal. (NOGUEIRA, 2004, p. 05).

Destrinçando os caminhos que as mulheres têm percorrido no mundo do trabalho ao longo da história, Nogueira (2004, p. 08) observa que historicamente a mulher tem desempenhado funções centrais na produção e reprodução da sociedade e da vida. Entretanto, o trabalho da mulher somente se torna efetivamente público com o desenvolvimento das forças produtivas impulsionado pela sociedade burguesa. Foi com a Revolução Industrial “junto com o advento da maquinaria, [que] deu-se o ingresso definitivo da mulher no mundo do trabalho”.

⁹⁷ - Entende-se aqui por feminização/sexualização o processo de naturalização das atividades que as mulheres desempenham socialmente (maternagem e trabalho doméstico), escamoteando o caráter de exploração de seu trabalho no seio de uma sociedade de classes. A feminização/sexualização do trabalho docente é o fenômeno pelo qual predomina-se o trabalho do gênero feminino na área, caracterizando-a como uma vocação “natural” da mulher.

O incremento do capital fixo contribuiu no aumento da exploração da mão-de-obra feminina no âmbito da produção fabril, colaborando excessivamente para o aumento da concorrência entre os trabalhadores e para a subtração de seus salários. Com base na divisão sexual do trabalho, os setores patronais dividem o valor da força de trabalho para toda a família e o rebaixa a valores ainda menores do que os correntes. O trabalho produtivo, que antes necessitava de valências físicas e de um contingente maior de força motriz (músculos humanos), com o advento da maquinaria, precisaria somente de pessoas que se adaptassem às máquinas, num número cada vez menor de trabalhadores.

Nogueira (2004, p. 10) afirma que dessa forma “O capitalismo usa dessa divisão sexual do trabalho para incentivar a competição entre os trabalhadores, rebaixando os salários em decorrência do ingresso da força de trabalho feminina, incorporada à classe trabalhadora e percebendo salários ainda mais reduzidos.”.

A inserção da mulher no mundo do trabalho foi utilizada pelos donos dos meios de produção que, explorando o sentimento patriarcal, aumentou a exploração de mais-valia duas vezes: explorando a força de trabalho feminina, que custa bem menos no mercado; e diminuindo os salários da força de trabalho masculina que passou a concorrer com uma “mercadoria” mais barata.

Mas, além da maquinaria e das explicações biologicistas⁹⁸ sobre a pretensa inferioridade da força de trabalho feminina, quais outras características concorriam para que os salários das mulheres fossem bem menores no mercado de trabalho?

Nogueira (2004, p. 15) assevera que o fato de as mulheres possuírem a incumbência do processo de reprodução no interior das relações domésticas limitaria sua dedicação profissional; e os baixos salários seriam uma forma de mantê-las cumprindo essas tarefas, não lhes dando oportunidade de se especializar em determinados ofícios.

No final século XIX e início do século XX, a forte indicação da força de trabalho sexualmente segregada foi baseada na divisão sexual do trabalho, compreendida sob um ponto de vista “naturalista”. A naturalização do trabalho da mulher significou também a definição daqueles que seriam os espaços e profissões de mulheres. Nogueira (2004, p. 18), citando Scott (1994), observa que esse período se caracterizou por um intenso crescimento dos setores comerciais e de serviços públicos. O crescimento dos serviços públicos significou o emprego maior da força de trabalho feminina “para desenvolver funções como as de vendedoras de

⁹⁸ - Segundo Nogueira (2004, p. 22), dentre as explicações que caracterizaram a força de trabalho feminina como uma mercadoria de menor valor está a ênfase nas diferenças biológicas (morfo-funcionais) entre homens e mulheres, baseadas, sobretudo, na sua “inferioridade” física e na capacidade de reprodução.

selos nos correios, de operadora nos telégrafos e nas telefônicas, de enfermeiras nos hospitais e de professoras nas escolas”. (grifos meus).

Nesse sentido, “[...] o mundo do trabalho acentuou profundamente a divisão sexual do trabalho, reservando para as mulheres *espaços específicos* que, na maioria das vezes, se caracterizavam pela *inferioridade hierárquica*, pelos *salários menores* e por *atividades adaptadas a suas capacidades inatas*.” (NOGUEIRA, 2004, p. 18, grifos meus).

Esse é o caráter que o trabalho docente vai assumir no bojo da sociedade capitalista, ou seja, uma atividade a ser desempenhada por mulheres, pois se identifica com suas “capacidades inatas” de cuidar e educar crianças e jovens devendo caracterizar-se por um baixo valor socioeconômico. Além de possuir um salário menor, por ser profissão feminina, o trabalho docente passa a carregar um fardo de ser uma atividade de menor valor social também.

Nessa perspectiva, o magistério é compreendido como atividade inerente aos papéis sociais historicamente desempenhados pelas mulheres no âmbito privado familiar, resultando numa profissão femininizada/sexualizada, de pouco valor social e econômico, definida pela “vocação natural” que as mulheres possuem de educar e cuidar e que, portanto, não requer valorização nem tampouco organização política de suas trabalhadoras.

Entretanto, é necessário ressaltar que o magistério também significou uma forma de ascendência da mulher no mundo do trabalho. A possibilidade de sair de atividades laborais estafantes, próprias das esferas produtivas ou dos trabalhos domésticos e a passagem de um trabalho manual para um trabalho caracterizado pelo exercício intelectual, significou, na história da mulher trabalhadora, uma forma de “libertação” das fábricas, das relações patriarcais e uma pretensa elevação de *status* social.

Como aponta Apple (1995, p. 62):

As mulheres tinham muito pouca escolha ocupacional; e, comparada à maioria das alternativas – lavanderia, costura, limpeza, ou trabalho na fábrica – o magistério oferecia numerosos atrativos. Era ‘distinto’, pagava razoavelmente bem, e requeria pouca qualificação ou equipamento especial. Da segunda metade do século [XX] em diante, também permitia viajar, viver independentemente ou na companhia de outras mulheres, atingir a estabilidade econômica e um status social modesto.

Na educação infantil, o caráter ascendente contrasta com o caráter descendente na profissão. Como apontam Cerisara (2002), Silva, I. (2001) e Ongari e Molina (2003), com o advento das novas legislações para a educação infantil, que a caracterizou como parte do sistema básico de ensino, passou a existir a necessidade da formação do pessoal que já

trabalhava nas instituições. Para essas trabalhadoras, houve uma espécie de ascensão profissional engendrada pelo processo de formação a que foram submetidas e, conseqüentemente, pelas oportunidades de entrada no serviço por meio de concurso, melhores salários, planos de carreira etc.. Já para as professoras que estavam inseridas na carreira docente, significou um processo de descendência na profissão, principalmente pelo fato de sair do ensino fundamental – espaço historicamente constituído com uma identidade institucional que tem caracterizado o ensino docente a partir da concepção do ensino-aprendizagem – para a educação infantil.

Por isso mesmo, a identificação ideológica dessa atividade com a domesticidade e como “lugar natural” da força de trabalho feminina, no limite, reproduziram as relações patriarcais no bojo da profissão no magistério, conduzindo o trabalho docente a uma profissão inferior sócio-economicamente (APPLE, 1995).

O trabalho docente vem se caracterizando como uma atividade femininizada/sexualizada, sobretudo nas séries iniciais e nas instituições de atendimento às crianças de 0 a 06 anos. Assim, é importante compreender que o atendimento educacional seja na educação infantil ou na primeira fase do ensino fundamental, que historicamente tem identificado o trabalho nesses espaços como uma atividade exclusivamente feminina que, por sua vez, materializa-se como uma extensão das atividades domésticas. A caracterização do magistério, nessa visão, constitui o trabalho docente como uma vocação natural própria das capacidades “inatas” de mãe que são atribuídas às mulheres pelas relações sociais.

Paula (2002, p. 04) observa que as concepções do magistério como vocação (ou sacerdócio) apontam para a legitimação da resistência à profissionalização do magistério. Assim sendo,

[...] o processo de feminização transformou a profissão docente especificamente a das séries iniciais do ensino fundamental [também nas creches e pré-escolas], num “trabalho de mulher” pertinente aos papéis por elas tradicionalmente desempenhados, como o cuidado de crianças e não conflitante com seu papel de esposa e mãe.

O trabalho docente, especialmente aquele que lida com crianças entre 0 e 06 anos de idade, tem sido vinculado a um processo ideológico de vinculação e identificação à *maternagem* e ao *trabalho doméstico*⁹⁹. Como observam Cerisara (2002), Ongari e Molina

⁹⁹ - Segundo Cerisara (2002, p. 37-38), maternagem é um termo correntemente usado na literatura que aborda o tema gênero que caracteriza os processos sociais de cuidado e educação das crianças em oposição à maternidade que se refere à dimensão biológica da reprodução humana; trabalho doméstico é referente às atividades desempenhadas no lar caracterizadas pela rotina, acúmulo e trocas de funções

(2003), Silva, I (2001) e Alves (2002), as relações de trabalho próprias do espaço doméstico são elementos marcantes na composição da identidade profissional das trabalhadoras da educação infantil, situando-se, inclusive, como um espaço onde se concilia trabalho e os cuidados dos próprios filhos¹⁰⁰.

O papel exclusivamente atribuído às mulheres de cuidar e educar das crianças pequenas é expresso no depoimento de trabalhadoras que atuam na educação infantil na RMEG. Quando as trabalhadoras foram questionadas se suas atividades são tributos exclusivamente femininos, algumas respostas confirmam essa compreensão, aparecendo da seguinte forma:

Sim, porque o trabalho na educação infantil envolve além da produção de conhecimento cuidados íntimos que não seria agradável ser feitos por homens. Não se trata de preconceito e sim de preocupação. O cuidado com crianças depende de muita, sensibilidade, jeito, conhecimento, que muitos homens não possuem. Cuidar de uma filha (principalmente na parte de higienização) pode ser permissível à um pai. Porém, esses cuidados feitos por estranhos “(educador)” pode trazer transtornos e/ou graves problemas. (PII 31)

Sim porque nessa faixa etária, além das atividades lúdicas também tem a parte de higienização que se adequa mais a parte feminina; não querendo excluir o sexo masculino, mas principalmente porque as crianças menores inclusive os bebês exigem mais cuidados, e as mulheres tem mais habilidade nesse caso. (PI 26)

À questão de ser mulher é possível que se acrescente as habilidades e saberes necessários à maternidade como elementos fundamentais para o trabalho educativo nos Cmei's, como observa Cerisara (2002). Uma professora, quando questionada se é fundamental ser mulher e mãe para trabalhar na educação infantil, assim responde:

com certeza! Quando eu não tinha filho e ia pra sala pra mim eu não dava tanta importância até nem não ouvia bem assim, eu não parava pra ouvir, prestar atenção no que acontecia, que com a criança de fato ou até na sala de aula, assim, uma coisa, e quando a gente tem filho a gente para mais pra ouvir, pra prestar atenção, pra dar atenção, entendeu? Eu acho que, no meu caso vou falar, falo por mim, assim, a gente vê com mais carinho, entendeu? Comigo foi assim, e assim, eu comecei na é..., na sala de aula assim, muito cedo, entendeu? E até antes de terminar o magistério, então é assim, uma coisa que pode se dizer crua, eu não sei se com o tempo, o fato de ser mãe e aprendendo mais porque a gente nunca que sabe tudo e então assim, eu me, o tempo assim me fez mais humana, entendeu? de parar, de ouvir porque eu sou muito assim dessa linha assim, não os primeiros anos, mas depois ficou muito assim, eu dava, dou muita importância de ta ouvindo meu aluno, o que ele tem pra me dizer, prestar atenção, mesmo quando ele não fala, entendeu?

¹⁰⁰ - Cerisara (2002), Ongari e Molina (2003), Silva (2001) e Alves (2002) observam em suas pesquisa que uma das motivações do ingresso das trabalhadoras na educação infantil é a possibilidade de trabalhar e cuidar de seus próprios filhos nas instituições. Durante minha investigação, pude notar que nos Cmei's muitas trabalhadoras que ainda tinham filhos pequenos os levavam para as instituições.

E isso me ajudou muito quando eu tive meus filhos também, entendeu? Eu tenho um de treze e uma de seis, então, me ajudou muito. (Eunice).

Outros depoimentos trazem a perspectiva de que as instituições educacionais são extensão do lar quando, dentre outras coisas, observam a necessidade do trabalho masculino no sentido de que esses se efetivem como referência masculina (pai) para as crianças. “Não, a criança precisa da presença masculina e feminina para formar sua personalidade. Através da convivência diferenciar as diferenças entre os papéis/gêneros apesar de conflitos de identidade sexual existente no meio.” (AE 16).

As respostas das diferentes trabalhadoras das instituições de Educação Infantil da RMEG corroboram com a perspectiva de que o trabalho nesses locais se assemelha muito com as atividades domésticas, inclusive reafirmando a hegemonia dos papéis que a mulher desempenha como mãe e dona de casa e o homem, como referência do gênero masculino, no processo de construção de identidade da criança. A concepção, e mais, a materialização do trabalho vinculado às tarefas domésticas é um elemento constitutivo das instituições coletivas de atendimento educativo da infância, que hegemonicamente possuem mulheres exercendo suas atividades, ainda que as novas diretrizes políticas para a área apontem uma verticalização no seu aspecto pedagógico-educativo e uma heterogeneização no seu quadro pessoal.

Junto da hegemonia do gênero feminino no trabalho docente na educação infantil, coexistem e se determinam mutuamente um outro elemento importante nas relações de trabalho nesses locais que é a concepção das instituições como extensão do lar. Essa referência resguarda a idéia do senso comum de que o cuidado e educação da criança menor de 07 anos é tarefa da família ou dos pais, “cabendo ao Estado assumir a responsabilidade apenas quando as famílias não conseguem arcar com elas sozinhas”. (CERISARA, 2002, p. 46).

Essa perspectiva denota o referencial do trabalho doméstico e da maternagem (característicos da concepção assistencialista) para o trabalho docente na educação infantil. Na atual conjuntura, as tensões entre casa-creche e creche-escola (CERISARA, 2002) não foram resolvidas; esse conflito é parte constituinte da identidade institucional da educação infantil que, por sua vez, significa um importante elemento na composição da identidade profissional das suas trabalhadoras.

A identidade profissional, ou seja, a compreensão de que se exerce um trabalho necessário à maioria da população brasileira e de que tal trabalho deve se caracterizar pelo

compromisso e competência técnica e política é um fator preponderante na composição da identidade política das trabalhadoras da educação infantil.

A caracterização do trabalho docente na educação infantil como uma capacidade “nata” advinda do fato de serem mulheres (possivelmente mães) e das instituições coletivas de educação de crianças menores de 07 anos como extensão do lar, contaminadas pelas práticas e ações inerentes aos papéis de mães, significa, entre outras coisas, a legitimação e perpetuação da desprofissionalização dessas trabalhadoras.

A concepção das instituições de educação infantil como extensão do lar corrobora ainda com a perspectiva da divisão sexual do trabalho e dos conseqüentes papéis de gênero diferenciados e hierarquizados que homens e mulheres exercem na sociedade. Muitos dos depoimentos de professoras e agentes educativas corroboram com a perpetuação da divisão sexual do trabalho, em que os homens devem ocupar as chamadas atividades gerenciais no âmbito da Educação e às mulheres cabe a intervenção direta junto às crianças. Essa perspectiva marca justamente as características do trabalho docente junto às crianças menores na primeira fase do ensino fundamental e na educação infantil.

Há depoimentos de trabalhadoras que defendem o trabalho de homens nas instituições desde que não seja diretamente vinculado ao cuidado das crianças:

As instituições infantis não é destinada somente a ala feminina, pois existem trabalhos na própria instituição que é própria do homem. Somente o que não pode ser feito pelo homem são os cuidados de higiene pessoal. O homem hoje em nossa sociedade já ocupa em seus lares o espaço reservado antes somente a mulheres, e em nossas instituições não vejo tanta necessidade desta divisão, somente de tarefas que deve haver. (PI 09)

Outra professora observa uma questão corrente nos Cmei's em Goiânia que se configura pela presença masculina de forma indireta, geralmente ocupando cargos de direção, secretaria ou vigia, ao dizer que: “Os Cmei's também têm funcionários homens que indiretamente, num momento ou outro estão em contato com as crianças.”. (PII 07).

O que nos chama a atenção nas respostas é a forma como as trabalhadoras auto-representam um laço doméstico e materno à sua profissão. Isso não é necessariamente um elemento negativo das relações de trabalho na educação infantil, até mesmo por que tais relações são compositoras das formas de socialização no trabalho docente junto às crianças menores de 07 anos e até mesmo no ensino fundamental (CARVALHO, 1999). Entretanto, quando confrontadas com o gênero masculino, as trabalhadoras tendem a perpetuar o patriarcalismo expresso na divisão sexual do trabalho, em que aos homens cabem os altos

cargos e salários e as mulheres se “contentam” com cargos menos importantes com gratificações menores.

A própria configuração da carreira docente expressa essa divisão sexual do trabalho de forma hierarquizada, cujo número de mulheres é maior na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, que se caracterizam como etapas menos valorizadas na carreira do magistério, enquanto tem aumentado significativamente o número de professores do sexo masculino na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio, em que o trabalho docente, além de exigir maior formação, tem sido historicamente mais valorizado tanto social como economicamente (CODO *et.al.*, 1999). Essa lógica segue a perspectiva da desqualificação do trabalho feminino que o modo de produção capitalista aprofunda e reproduz nos diversos campos que compõem o mundo do trabalho.

Em estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP sobre os salários das diferentes ocupações na carreira do magistério no país no ano de 2001, as diferenças salariais entre a primeira fase do ensino fundamental e educação infantil em relação à segunda fase do fundamental e o ensino médio são claras: a) educação infantil, média de R\$ 422, 78 de salário; b) primeira fase do fundamental, R\$ 461, 67 de média salarial; c) segunda fase do fundamental, R\$ 599, 85 de média salarial; e d) ensino médio, R\$ 866, 23 de média salarial (MEC, 2003, p. 11).

Esses dados exemplificam a maior desvalorização do trabalho docente nas fases que se agrupam um maior número de mulheres, que possuem baixa qualificação o que, no limite, refletem as relações de contradições e conflitos existentes quanto à inserção da mulher no mundo do trabalho como uma força de trabalho de menor valor.

Apple (1995, p. 33) chama a atenção para o fato de que na carreira do magistério há uma maioria de mulheres atuando no ensino primário, e que uma parte considerável de homens ocupa cargos de direção e coordenação nas instituições escolares. Codo *et.al.* (1999) observam, em uma pesquisa sobre a saúde do trabalhador da educação, que da educação infantil até o final do ensino fundamental as mulheres predominam na atuação pedagógica com 97,4%. Esse predomínio é um importante fator da constituição da identidade dos trabalhadores da educação enquanto categoria pela qual perpassa, inevitavelmente, a construção de suas identidades políticas.

Os dados obtidos nas instituições de educação infantil da RMEG demonstram a hegemonia do gênero feminino nas atividades docentes junto às crianças. Dos questionários propostos na primeira etapa da investigação, 100% foram respondidos por mulheres. A observação feita também aponta que as instituições constituem-se como um local

predominantemente organizado, dirigido e trabalhado por mulheres. Em apenas duas instituições, das vinte visitadas, havia homens (um em cada) cumprindo funções administrativas (secretários). A informação que obtive no Departamento de Educação Infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Educação, é de que há em toda a rede – que possui 54 instituições administradas pela secretaria - um homem trabalhando diretamente com a prática pedagógica na educação infantil. Ao retornar ao campo em 2005 para realizar entrevistas e fazer observações, foi perceptível a inalteração desse quadro.

Analisando os números do quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Goiânia que atua diretamente com a educação infantil, percebe-se o quanto que essa relação de predomínio é evidente, o que significa dizer que num universo de 585 profissionais na função de professor e 551 na de função de agentes educativos, que lidam diretamente com os processos educativos das crianças, não há um só homem exercendo a função docente ou de agente educativo¹⁰¹, reproduzindo a instituição de educação infantil como gueto feminino no mundo do trabalho, ou seja, um trabalho sexualizado (BRUSCHINI, 1979).

A questão da organização coletiva dos trabalhadores da educação infantil e da composição da identidade política desses trabalhadores sofre impacto perante a questão da feminização do espaço. A correspondência do trabalho nas instituições educativas com o trabalho doméstico e a contaminação das práticas educativas pelos processos materno-afetivos disseminam uma ideologia que desqualifica o trabalho e as funções dessas instituições, visto que o cuidar e educar de crianças de 0 a 06 (no caso da educação infantil, mas que pode ser estendido aos 10 anos se agrupar as séries iniciais do ensino fundamental) são tarefas da família e dos pais e mães, que, para essa sociedade, não se configura como trabalho.

A dicotomia entre produção e reprodução própria dessa organização societal compreende o trabalho doméstico como uma atividade *invisível*, que não possui valor, pois não produz mercadorias, o que conseqüentemente não contribui, de forma imediata, na expansão do lucro. “Mesmo havendo grande ênfase na domesticidade da mulher, reforçando o seu ‘estatuto social’, o trabalho doméstico não era considerado (e ainda nos dias de hoje esse debate se mantém) como trabalho, pois tratava-se de atividade desvinculada de relação econômica.” (NOGUEIRA, 2004, p. 24)

Como observa Nogueira (2004), a invisibilidade do trabalho feminino gera dificuldades na busca de soluções para as difíceis condições de vida e trabalho da força de

¹⁰¹ - No processo de investigação questioneei o pessoal do Departamento da Educação Infantil da SME sobre o número de professores do gênero masculino que lidam diretamente com a criança, obtendo a resposta de que hoje não há nenhum homem no trabalho docente em um Cmei da rede. Quando do ano de 2003, obtive a informação sobre a presença de apenas um professor lidando diretamente com as crianças.

trabalho feminina, mantendo as mulheres materialmente e ideologicamente como empregadas de segunda categoria. Essa invisibilidade influencia determinantemente o trabalho nas instituições de educação infantil, criando obstáculos para a construção de uma identidade profissional das trabalhadoras desse local de trabalho.

Cerisara (2002) ressalta que os saberes e práticas construídas ao longo da experiência, formação e trabalho cotidiano pelas profissionais de educação infantil são descaracterizados por estarem diretamente ligados ao trabalho familiar. O trabalho, nesse sentido, é considerado como atividades “à toa”, “acessórias” e “complementares” às funções da família, que acabam desvalorizando socialmente esse ofício, que não, necessariamente, precisa de uma formação específica, aprofundada e acadêmica. Ou seja, apenas os aprendizados das tarefas de mãe/esposa/dona-de-casa inerentes aos processos de socialização da mulher na sociedade são suficientes para o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

A série de indefinições do campo da educação infantil relativas à formação, a quem são os profissionais que atuam na área, à identidade institucional (assistência x educação) além de outras questões, como, por exemplo, a falta de financiamento definido para a pasta, reflete nas relações concretas de composição do quadro de trabalhadores na RMEG. Desde a implantação da educação infantil como um sistema de atendimento educativo à infância constada nas políticas educacionais do município de Goiânia, houve avanços e retrocessos na política de formação de quadros (recursos humanos) nas instituições de educação infantil.

Alves (2002) relata que até o término de sua investigação havia equipes multidisciplinares no interior das instituições de Educação Infantil onde trabalhavam além das professoras pedagogas, professores de educação física e de artes, além dos agentes educativos. No ano de 2003 (já durante minha investigação), a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia iniciou um processo de reestruturação do quadro de educadores nas instituições de educação infantil retirando boa parte das professoras pedagogas e todas/os professoras/es de artes e de educação física (em que boa parte possuía qualificação em nível de pós-graduação *latu e stricto sensu*) da área, substituindo-as/os por professoras com formação em magistério nível médio empregadas em regime de contratos (emprego precarizado), expressando dois determinantes: 1) a retomada da perspectiva de que o trabalho na educação infantil não requer muita qualificação; e 2) um enxugamento dos gastos (já escassos) com a educação infantil.

Essas observações sobre as mudanças do quadro de profissionais que atuam na educação infantil apontam para a falta de definição sobre o que seja realmente o trabalho das educadoras nesse espaço, quais as suas especificidades, quais as necessidades de formação, se

são atividades “naturalmente” desenvolvidas por mulheres ou se requer a profissionalização de suas trabalhadoras que passa necessariamente pela qualificação inicial e em serviço, por melhores condições de vida e trabalho, por planos de carreira estabelecidos, entrada em serviço por concursos públicos, enfim pela materialização de uma política que democratize realmente a educação infantil com uma qualidade socialmente referendada.

Tais conquistas têm sido historicamente garantidas pela organização política dos trabalhadores e pela afirmação de sua identidade política diante dos conflitos e contradições que o sistema capitalista impõe à vida das maiorias. As bandeiras de luta acima referidas são levantadas desde meados da década de 1970 pelos trabalhadores da educação que têm se organizado em sindicatos, unindo suas forças aos interesses de toda a classe trabalhadora brasileira (RIBEIRO, 1987) e construindo uma identidade política engajada ao projeto histórico de transformação dessa sociedade engendrado pela classe que vive do trabalho.

O processo de organização política dos trabalhadores da educação tem criticado profundamente a caracterização do trabalho docente como uma vocação feminina, como uma forma corrosiva do agir coletivo dessa categoria. Adjetivar o trabalho docente como uma atividade “natural” da mulher e, portanto, uma atividade de menor valor social e econômico, reproduz a divisão estabelecida entre produção e reprodução que tem se constituído como elemento que heterogeneiza e fragmenta a classe que vive do trabalho.

Essa dicotomia que caracteriza a divisão sexual do trabalho é “uma construção simbólica e social produzida na esfera da produção e reprodução” que na realidade atuam de forma estreitamente articuladas, ainda que o atual sistema societal as apresente de forma separada e distintas (MASCARENHAS, 2002, p. 22).

Desconstruir as concepções do trabalho feminino nos espaços educativos que atendem a crianças menores de 07 anos como uma atividade “natural” significa também (re) construir a compreensão do trabalho realizado na esfera doméstica por esses mesmos atores sociais, que são as mulheres. A recusa da falsa dicotomia entre produção e reprodução significa a negação das formas burguesas de relações, que são determinantes tanto na esfera doméstica quanto nos diversos locais de trabalho.

A construção da identidade política das trabalhadoras da educação infantil lida com essa negação e com a afirmação das instituições como local de trabalho onde suas trabalhadoras prestam serviços complexos e importantes, que necessitam de qualificação e de salários compatíveis. Afirmar, pela conquista e pela luta, o trabalho na educação infantil como profissão significa negar os condicionantes ideológicos que desvalorizam a força de trabalho

feminino, articulando as contradições e conflitos de gênero às lutas contra as formas de opressão universal imposta pela sociedade de classes.

4.3 As trabalhadoras da educação infantil e o sindicato docente

A necessidade do sindicato

*Mas quem é o sindicato?
 Ele fica sentado em sua casa com telefone?
 Seus pensamentos são secretos, suas decisões desconhecidas?
 Quem é ele?
 Nós somos ele
 Você, eu, vocês, nós todos
 Ele veste a sua roupa, companheiro e pensa com sua cabeça
 Onde moro é a casa dele e quando você é atacado, ele luta
 Mostre-nos o caminho que devemos seguir e, nós seguiremos com você
 Mas não siga sem nós o caminho correto
 Ele é sem nós
 O mais errado
 Não se afaste de nós
 Podemos errar e você ter razão, portanto não se afaste de nós!
 Que o caminho curto é melhor que o longo
 Ninguém nega, mas quando alguém o conhece
 E não é capaz de mostrá-lo a nós, de que nos serve sua sabedoria?
 Seja sábio conosco
 Não se afaste de nós!*

Bertold Brecht

Os questionamentos e afirmações sobre o sindicato presentes no poema de Bertold Brecht acima citado são representativos das concepções que as trabalhadoras da educação infantil elaboram sobre a organização sindical da categoria dos profissionais da educação. Em diversos momentos de seus depoimentos, transparecem diversas idéias e representações sobre o sindicato (no caso, o Sintego¹⁰²), não como elo mediador entre a particularidade de cada trabalhador/a, de cada unidade dos Cmei's ou escolas com a universalidade da categoria, de uma rede de instituições articuladas por projetos e contradições e da totalidade do trabalho, mas sim como uma instituição desagregada de sua base, aparelhada por partidos políticos, que atende a interesses alheios aos dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, que serve de “palanque” eleitoral para as direções sindicais e que desconhece a realidade das novas trabalhadoras e instituições que agora agregam a categoria docente.

Tais representações não deixam de ser uma avaliação extremamente crítica das formas de atuação que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego) vem

¹⁰² - Aqui levo em consideração o Sintego mediante o fato de que esse se constitui como a principal organização político-sindical dos/as trabalhadores/as em educação de Goiás. Muito embora existam outros órgãos sindicais que representam o funcionalismo público no município de Goiânia do qual fazem parte as trabalhadoras da educação infantil, como é o caso do Sindgoiânia.

assumindo, muito mais próximo da perspectiva de um sindicalismo de participação ou propositivo do que efetivamente a de um sindicato classista e combativo. Essa é uma avaliação importante, em três sentidos: 1) porque explicita concretamente as formas em que a crise dos movimentos sindicais provocadas pelo atual contexto de globalização econômica, de mudanças estruturais no mundo do trabalho e de neoliberalismo impactam nas organizações políticas da classe trabalhadora e no interior das relações entre direção sindical e a base de trabalhadores; 2) porque apresenta também os aspectos particulares do Sintego, que desde 1989 vem declinando suas ações para uma postura mais propositiva do que combativa (CANESIN, 1999); e 3) da ausência desse instrumento de luta no interior das instituições de educação infantil.¹⁰³

Entretanto, há também outros elementos que precisam ser considerados quando se trata das trabalhadoras em educação infantil, tais como: o desconhecimento sobre o que seja uma organização sindical e qual a sua função; a inação dessas trabalhadoras expressa pela falta de participação política no espaço público, mesmo diante das suas difíceis condições de vida e trabalho; a privatização e despolitização das suas relações de trabalho em virtude dos sujeitos que atendem as crianças pequenas; e os aspectos assistencialistas do trabalho na educação infantil.

Nos diferentes momentos da investigação, pôde-se perceber, tanto nas respostas dos questionários quanto das entrevistas, a existência de processos de particularização das trabalhadoras da educação infantil e de despolitização de seu trabalho, apontando para contraditórias formas de distanciamento do trabalho e das próprias trabalhadoras em relação ao restante da categoria. O fato de que, em tese, as instituições de educação infantil fariam parte do conjunto do sistema básico de educação, a partir dos novos marcos legais da educação infantil no Brasil, não alterou profundamente o que denomino de “natureza” assistencialista do

¹⁰³ - Em sua investigação sobre o movimento sindical docente em Goiás, Canesin (1999) analisa a constituição histórica do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás demonstrando as múltiplas determinações que possibilitaram aos professores de 1º e 2º graus se tornarem a principal força política do campo do trabalho no Estado por meio da organização político-sindical e das mobilizações e enfrentamentos dispostos por essa categoria de trabalhadores entre os anos de 1979 e 1989. Nesse processo, a antiga associação corporativa (CPG) foi sendo modificada e transformada em sindicato combativo, conformando-se então como um importante locus de educação política dos trabalhadores em educação de Goiás. Com a legalização da organização sindical do funcionalismo público, permitida a partir da Constituição Federal de 1988, e também com a viragem neoliberal do final da década de 1980, inicia-se a crise de organização, mobilização e legitimidade desse sindicato em relação à população e entre seus representados. No entanto, o Sintego ainda permanece como a organização sindical que mais mobiliza trabalhadores assalariados em Goiás tendo em vista suas constantes mobilizações grevistas que anualmente toma de assalto as ruas de Goiânia, mesmo diante de uma “crise de direção” que acompanha esse sindicato. Direção essa que permanece quase inalterada em sua composição política desde a década de 1980. Essas questões merecem maiores aprofundamentos, os quais esse trabalho não tem a pretensão de fazê-los, dada a centralidade do objeto circunscrito na construção da identidade política das trabalhadoras em educação infantil.

trabalho na educação infantil, aproximando a identidade das trabalhadoras que atuam nesse local de trabalho ao ideário da filantropia e da caridade e não do trabalho profissional e das contradições que envolvem o mundo do trabalho.

Temos então que o sindicato dos trabalhadores em educação não tem se configurado como uma forma de organização e educação política das trabalhadoras da educação infantil no sentido de construir um sentido de coletivo para o seu trabalho. O sentido coletivo de que falo não se refere apenas à ação coletiva no local de trabalho como forma de ressignificação da ação coletiva como propõe Vianna (1999), mas, sobretudo, o de dar um sentido de classe para o trabalho educativo nessas instituições, apreendendo seu trabalho como uma possibilidade/necessidade de socialização dos produtos do gênero humano que a sociabilidade capitalista expropria daqueles que vivem do seu trabalho.

Para dar esse sentido de classe não basta criar novas pedagogias, novas formas de trabalho, modelos alternativos de organização do trabalho pedagógico centrados nas crianças. É preciso encarar as lutas que definem o cerne constitutivo da organização social, presente na forma de produção e apropriação da vida material, ou seja, na esfera da economia que tem na categoria trabalho a mediação do metabolismo entre sociedade e natureza (LUKÁCS, 2003).

Nesse sentido, o posicionamento, a ação e a elaboração de representações e de auto-representações de acordo com o projeto que tem como meta a libertação do trabalho e a sua instituição como processo direcionado pelos trabalhadores livremente associados são fundamentais.

A organização nos movimentos sindicais é um primeiro passo nessa direção, uma vez que essas formas de auto-organização, mobilização e luta se constituem como elementos mediadores entre o/a trabalhador/a indivíduo e o/a trabalhador/a categoria, entre uma categoria profissional e a classe social a que ela busca se identificar. As lutas sindicais têm se constituído, ao longo da histórica contradição entre trabalho e capital, como forma de publicizar o privado, re-estabelecendo os nexos entre relações econômicas e poder político.

Desse modo, torna-se fundamental retomar a contribuição que a organização político-sindical tem no processo de formação política dos trabalhadores, por meio da articulação entre economia e política.

A capacitação da classe trabalhadora é o conjunto das práticas concretas expressas por meio de instituições como o sindicato, partido, associações e outras formas de organização e movimento. A organização político-sindical expressa em determinado nível de capacitação para se inserir nos conflitos de classe e delimita um certo terreno para a constituição de interesses. Esse nível de capacitação converte-se na potencialidade da prática sindical. [...] Segundo nossa percepção, uma contribuição

fundamental [do sindicato no processo de transformação social é] a articulação entre as esferas da economia e da política. Estabelecer em termos de uma prática concreta o elo entre a inserção na esfera produtiva e as relações de poder. A luta por melhores condições de trabalho e de vida contra interesses outros e de outros grupos explicita a politização da economia, muitas vezes escondida sobre os mais variados mantos. (MASCARENHAS, 2002, p. 83).

E como explicita Ribeiro (1987), a mobilização político-sindical se constituiu como uma nova forma de “educar o educador”, politizando um *lôcus* historicamente identificado com o misticismo da “vocação”, do “sacerdócio” e da abnegação, conferindo-lhe materialidade no conjunto das relações sociais. Foi esse mesmo movimento que criou possibilidades para o estabelecimento de laços para além da corporação profissional que se conformaram em solidariedade de classe junto aos demais trabalhadores. O movimento sindical docente se consolidou, como assevera Ridenti (1995), como um espaço de conformação de uma identidade de esquerda direcionada para a superação do sistema do capital (não sem contradições e desafios).

Desse modo, é necessário considerar que a real democratização da educação infantil, se limitada às reformas de concepções, projetos pedagógicos, teorias e formas de organizar o trabalho pedagógico, não esgotará a face alienada e alienante que a educação de maneira geral assume diante de sua subordinação à lógica do capital. É preciso então, como aponta Mészáros (2005, p. 65), lutar pela “*universalização da educação e da universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*.”. É nesse sentido que situamos a questão da necessidade de as trabalhadoras da educação infantil construírem uma ação e identidade política, tendo o sindicato docente como elemento mediador para tal.

Poderíamos perguntar se as trabalhadoras da educação infantil já não se organizam nos sindicatos dos trabalhadores em educação. Mas, já respondendo esse questionamento, foi perceptível a falta de participação política dessas trabalhadoras, tanto nas mobilizações e assembléias em que estive presente, como nos dados levantados junto ao DEI no ano de 2003 e 2005 e nos seus depoimentos.

Durante as recentes greves¹⁰⁴ dos trabalhadores em educação da rede municipal de ensino em Goiânia, foi perceptível a não participação das trabalhadoras da educação infantil nas mobilizações e organizações da categoria. Os Cmei's se mantiveram, em sua maioria, em pleno funcionamento durante os dias de mobilizações, como foi explicitado anteriormente, sob a alegação de que as atividades desempenhadas nessas instituições são, essencialmente,

¹⁰⁴ - No ano de 2003 as categorias dos trabalhadores da educação vinculadas à SME paralisaram suas atividades durante aproximadamente dois meses, na qual participei ativamente. No início do ano letivo de 2005, os trabalhadores em educação da RMEG voltaram a paralisar suas atividades novamente por um tempo prolongado.

assistenciais e de primeira necessidade para a população, argumento esse que por si só diferencia e separa essas instituições e seus trabalhadores do restante da categoria. Inclusive, alguns componentes da direção do Sintego, em algumas falas durante as assembléias, corroboram com essas argumentações. Estas concepções não só diferenciam as trabalhadoras do restante da categoria, como também provocam uma cisão no quadro dos profissionais da educação.

Essa situação explicitou a divisão ainda existente entre as trabalhadoras da educação infantil e o restante da categoria docente. As lideranças sindicais, que nesse caso deveriam atuar na articulação dos interesses, parecem não perceber o problema ou mesmo não consideram a falta de vínculo dessas trabalhadoras com a categoria como uma questão a ser compreendida e modificada.

A contradição permanece na tensão existente entre as trabalhadoras que não se mobilizam coletiva e politicamente com a categoria a qual pertencem e o sindicato imerso no imobilismo e nas perspectivas representativas, burocráticas e de participação.

Enfim, nos interessa saber como as trabalhadoras da educação infantil interpretam essas contradições, ou seja, em que medida elas pensam e refletem sobre o sindicato, a participação política, a identificação com as lutas e movimentos sociais. Para isso, parto das perguntas e afirmações de Brecht supracitadas:

“Mas quem é o sindicato? Ele fica sentado em sua casa com telefone? Seus pensamentos são secretos, suas decisões desconhecidas? Quem é ele?”.

Durante as entrevistas, questionei às professoras e agentes educativas sobre qual a função do sindicato da categoria. Todas elas responderam a questão no sentido de projetar o papel da organização político-sindical, explicitando a fragilidade das formas atuais de ação do Sintego ao observarem o que não vem sendo realizado e apresentaram uma concepção marcada pelo corporativismo. Para as trabalhadoras, o principal papel do sindicato da categoria seria o de “defender os professores” (sem definir de quem os professores devem ser defendidos), “lutar por melhores salários” e por “melhores condições de trabalho”.

Essas concepções são influenciadas pelo imaginário social sobre as práticas sindicais que vêm sendo consolidadas historicamente, especialmente com o pacto estabelecido entre trabalho e capital após a Segunda Guerra (ANTUNES, 2002). Essas representações sobre o sindicato estão marcadas pelo corporativismo e pelo interesse imediato dos profissionais de uma determinada categoria diante dos patrões. Isso é justificável na medida em que essas

trabalhadoras não têm uma história de militância política nos movimentos sindicais, nem mesmo em outros movimentos sociais.

Porém, é preciso considerar o caráter contraditório que a questão do corporativismo institui, pois, na medida em que os trabalhadores se organizam em torno dos interesses imediatos “superam a atomização e agregam interesses comuns, [que] já contém um germe de universalidade.” (FREDERICO, 1994, p. 98). É nesse sentido que Mascarenhas (2002) afirma a necessidade de o sindicato superar todo o reducionismo economicista-corporativista, para se inserir numa perspectiva unitária da classe trabalhadora. Desse modo, o sindicato pode se configurar como um instrumento de articulação entre o cotidiano e imediato ao universal e mediado,

Pois o fator individual do processo, a situação concreta com suas exigências concretas são, por sua própria essência, imanentes à sociedade capitalista presente, encontram-se sob suas leis, estão submetidos à sua estrutura econômica. Somente quando inseridos na visão geral do processo e relacionados à meta final, esses fatores apontam de maneira concreta e consciente para além da sociedade capitalista e se tornam revolucionários (LUKÁCS, 2003, p. 175).

Para Ridenti (1995, 41), o corporativismo é marcante no sindicalismo docente sendo necessário, por isso, não exagerar nas análises que enquadram os professores em posições políticas à esquerda. Segundo esse autor, “[...] apesar de [os sindicatos docentes] propor teoricamente transformações estruturais na sociedade, sua prática político-sindical é realizada sobretudo no nível mais restrito das reivindicações salariais, de “âmbito corporativo”, como as lutas meramente salariais – cuja legitimidade, é inegável.”.

Essa interpretação não pode ser desvinculada da dialética entre os interesses imediatos da classe trabalhadora por melhores condições de vida e trabalho e a meta final por superação da sociedade de classes, processo esse que constitui o que Marx (2001) denominou de passagem da *classe em-si* para *classe para-si*. Esse momento corporativo-econômico é fundamental porque eleva à consciência os processos de exploração, expropriação e alienação dos trabalhadores como conjunto social e não como indivíduo, traçando possibilidades de criar laços de solidariedade, uma identidade política e a consciência de classe por meio da organização e da luta político-sindical. Além disso, a luta por melhores condições de trabalho e de vida para os/as trabalhadores/as em educação significa a possibilidade de instituir uma educação de qualidade para as maiorias dominadas (RIDENTI, 1995; MASCARENHAS, 2004).

Dessa forma, as representações sobre o sindicato elaboradas pelas trabalhadoras da educação infantil são um momento necessário para identificarem um *locus* de articulação dos seus interesses imediatos. O problema é que existem outros elementos que as afastam da organização político-sindical da categoria e também da identificação com os demais trabalhadores da educação, tais como a falta de habilidade política e de diálogo do sindicato, a compreensão das necessidades específicas das trabalhadoras da educação infantil por parte do sindicato, a imobilização do sindicato em relação a essas trabalhadoras e a sua instrumentalização político-partidária.

Entre as vinte e quatro trabalhadoras entrevistadas (12 professoras e 12 agentes educativas), nenhuma identificou práticas de mobilização, agitação e propaganda ou formação política por parte do sindicato em seus locais de trabalho. Em suas respostas, foi possível apreender que as práticas dos diretores sindicais em relação às instituições de educação infantil e à suas trabalhadoras são de falta de diálogo, esclarecimento e envolvimento dessa parcela da categoria. A maioria dessas trabalhadoras nunca percebeu a presença de dirigentes sindicais em seu local de trabalho; ainda foi possível identificar, em seus depoimentos, a inexistência da prática de organizar representação sindical por local de trabalho¹⁰⁵, pelo menos no que se refere aos Cmei's. Em seus depoimentos, as trabalhadoras da educação infantil afirmam ainda que a presença desses dirigentes nos Cmei's só se dá em épocas de mobilização grevista ou mesmo de eleição para a direção do sindicato¹⁰⁶.

Na sua simplicidade, uma agente educativa revela o caráter pragmático, anti-estratégico e apolítico da relação que o sindicato mantém com essas trabalhadoras: “De vez em quando aparece. Assim, quando tem gre..., quando é data marcada para fazer alguma greve elas aparecem aqui pra pedir pra gente entrar de greve também, mas aí é só quando tem mesmo essas coisas que elas aparecem por aqui.” (Dalva).

Outra questão que podemos levantar foi o descaso e a ignorância do sindicato da categoria com relação às trabalhadoras da educação infantil, especificamente. Ou seja, as trabalhadoras expõem que o sindicato fomenta a diferenciação entre elas e o restante da categoria em suas formas de ação.

Eu quando tive diálogo com o Sintego, eu tava lá na escola, ensino fundamental. Aí eles iam na época da paralisação. Aqui durante o ano ninguém aparece, só sabe que eles aparece porque no outro dia tem cartaz lá, sabe porque foi lá e pregou, então

¹⁰⁵ - Contrariando o estatuto do sindicato que prevê como uma de suas formas de organização em seu artigo 23 o conselho de representantes das unidades educacionais.

¹⁰⁶ - A questão da eleição para a direção do sindicato apareceu com frequência nas entrevistas, em função do pleito que ocorreria no ano de 2005.

num tem esse negócio de informação, fizeram agora um jornalzinho, até eu recebi, e é cobrado heim! Então falta essa comunicação, é a organização que eu falo, começa daí, e não só na paralisação que eu tenho que ter informação. Tenho que ter informação o ano inteiro se sou filiado naquilo ali, né? (Heloísa).

Uma professora denuncia a negligência do sindicato para com as trabalhadoras da educação infantil ao afirmar que: “tem muita falha do sindicato com a gente, eu depois que eu vim pra cá eu sinto isso, que na escola é muito mais comunicação do que aqui, e é muito mais forte o movimento na escola do que no Cmei, aqui o Cmei é enfraquecido.” (Andréa).

Podemos inferir pelos depoimentos das trabalhadoras da educação infantil que o sindicato da categoria não tem se constituído como uma organização que mobilize e articule os interesses dessas profissionais, politizando suas ações e criando condições para a elaboração de uma identidade política. A diretoria do Sintego parece não estar sensível às necessidades dessas trabalhadoras, não se comunicam, não esclarecem os problemas imediatos, nem tampouco os históricos, além de fomentar a marginalidade da educação infantil e de suas profissionais no interior de um sistema básico de ensino já marginalizado pelas políticas neoliberais de redução do Estado no que se refere às políticas sociais.

O mais agravante é que o sindicato nem mesmo reconhece as especificidades dessa parcela de trabalhadores que se propõem representar. Os próprios diretores do sindicato ainda representam a educação infantil a partir da sua “natureza” assistencialista. Em conversa informal com a diretora de um dos Cmei’s, ela me revelou que, durante a greve de 2005, uma dirigente sindical, ao visitar sua unidade para mobilizar as trabalhadoras que ali atuam, viu a situação das crianças ali atendidas e se sensibilizou, deixando então de realizar seu papel de organização e formação política das trabalhadoras. Nesse sentido, o aspecto assistencialismo nessas instituições é uma das questões que tem gerado a distância entre sindicato e trabalhadoras da educação infantil.

Esse desconhecimento é um dos motivos que mantém a cisão entre trabalhadores da educação infantil em relação ao restante da categoria e é expresso pelas falas das trabalhadoras que observam a distância entre as ações sindicais e as necessidades da área.

Uma das motivações da falta de mobilização do sindicato em relação às trabalhadoras da educação infantil é a leitura¹⁰⁷ equivocada dos dirigentes sindicais – muito baseada numa percepção assistencialista da educação infantil – de que essa etapa da educação se trata de uma atividade de primeira necessidade (como ocorre, por exemplo, em hospitais e pronto-socorros). Tal leitura pode ser considerada como equívocos de duas ordens: a primeira

¹⁰⁷ - Leitura essa percebida nas ações e em diálogos informais com dirigentes sindicais durante as mobilizações grevistas nos anos de 2003 e 2005.

se refere ao desconhecimento dos avanços recentes do campo da educação infantil e a necessidade de o sindicato colaborar com a profissionalização de suas trabalhadoras; a segunda ordem de equívocos diz respeito sobre o quê os dirigentes sindicais consideram como *primeira necessidade*. Podemos questionar, então, se a educação, em outras etapas, não se configura como uma necessidade de primeira ordem para as classes populares? Dependendo da resposta, aponta-se a tendência de um caráter restrito, corporativo e apolítico da instituição sindical dos trabalhadores em educação de Goiás.

Uma professora, consciente dessa leitura, se expressa da seguinte forma quando questiono se o sindicato tem representado os interesses das trabalhadoras das instituições de educação infantil: “Não, porque os profissionais da educação infantil não contam com o apoio durante os movimentos grevistas, sendo impossibilitados de participar ao alegarem que somos profissionais de primeira utilidade pública”. (PI 7).

Essas respostas indicam que o sindicato tem mantido uma postura de afastamento em relação às trabalhadoras da educação infantil, recorrendo ao argumento do *atendimento de primeira necessidade* como um elemento que engessaria a mobilização nas greves da categoria, visto que tais serviços têm uma normatização diferenciada quanto às suas paralisações, pois não poderiam parar suas atividades totalmente. Essa questão expressa a confusão que se tem quanto ao caráter dessas instituições, se educacionais ou assistenciais, mantendo essa dicotomia e servindo de desmobilização de suas trabalhadoras.

Na última greve, essas questões se mostraram evidente, pois as trabalhadoras da educação infantil nem sequer eram mencionadas nas propostas de mobilização e reivindicação do sindicato e da própria categoria. O desconhecimento da área e a caracterização histórica dessas como entidades assistenciais têm dificultado a organização política dessas trabalhadoras que têm sofrido constantes impasses nas políticas oficiais para a área, sem respondê-los organizadamente.

Isso é preocupante por desvelar o desconhecimento das lideranças sindicais em relação à educação infantil, suas especificidades, seus limites e avanços. Essa condição é preocupante, inclusive por ser o sindicato um agente social fundamental para as conquistas futuras e presentes dessa etapa do ensino básico¹⁰⁸. Quando questionei uma professora sobre o papel do sindicato para com as trabalhadoras da educação infantil, ela responde:

¹⁰⁸ - Segundo Barbosa e Nogueira (2001) esse desconhecimento das especificidades da educação infantil por parte dos setores politicamente organizados da educação dificulta, até mesmo, na elaboração de políticas para o setor.

Procurar compreender mais o papel da educação infantil, porque ainda não são todas as pessoas que conhece, que sabe qual que é. Ainda tem muita gente que pensa que é creche, vem aqui pra comer, tomar banho e ir embora. Ainda não vê qual que é a verdadeira função de ta educando. E participar mais, interagir mais junto com os professores, com a direção, com a coordenação. (Aline).

Embora as próprias trabalhadoras não consigam definir o papel pedagógico e político da educação infantil distanciando das concepções da ideologia assistencialista, como pudemos analisar anteriormente, elas vêem a necessidade de superar essa condição e percebem no sindicato um agente importante. Aliás, vimos anteriormente o quanto as organizações sindicais dos trabalhadores docentes têm desempenhado, desde finais do século XIX, um papel fundamental na profissionalização do magistério (NÓVOA, 1991; COSTA, 1995, HYPÓLITO, 2001). Aspecto esse que, na literatura sobre as profissionais da educação infantil são secundarizados, por concepções que consideram a formação profissional-acadêmica como necessidade primeira (ALVES, 2002; ONGARI e MOLINA, 2003; SILVA, I., 2001; CERISARA, 2002).

Sem dúvida que o desenvolvimento da profissionalização da educação infantil perpassa pela formação profissional qualificada em universidades, envolvendo ensino-pesquisa-extensão, mas esse processo não pode se dar sem o envolvimento efetivo daquelas que estão diretamente vinculadas às instituições, ou seja, as trabalhadoras da educação infantil. É insuficiente a constituição do pensamento crítico, da mudança de concepções e do papel das professoras e agentes educativas, sem a alteração da realidade precária do trabalho nessas instituições. E a possibilidade de conquistar espaços coletivos de planejamento e estudo perpassa pela organização política dessas trabalhadoras e por sua luta por melhores condições de trabalho e por uma vida digna, articulada à novas concepções, ao pensamento crítico e à constituição de um novo papel para as profissionais da educação infantil.

A organização política dessas trabalhadoras passa pelo seu sindicato e o desconhecimento do sindicato em relação às profissionais da educação infantil é parte constituinte do recíproco alheamento que existe entre esses agentes sociais individuais e coletivo. Tanto o sindicato da categoria desconhece as necessidades e reivindicações das trabalhadoras da educação infantil, quanto essas desconhecem o papel do sindicato.

Assim, para responder a questão que Brecht faz em seu poema ao perguntar quem é o sindicato, este é visto e compreendido pelas trabalhadoras da educação infantil como uma instituição “presente/ausente”. Presente porque elas sabem que existe, tem uma função de defender seus interesses e lutar por melhores salários e condições de trabalho, mas ausente porque elas não vêem suas ações e, principalmente, seus resultados.

A questão é que essa invisibilidade do sindicato também é provocada pela falta de participação política dessas trabalhadoras. Nesse sentido, cabe retomar os versos engajados do poeta Bertold Brecht ao declamar “*Nós somos ele; você, eu, vocês, nós todos; Ele veste a sua roupa, companheiro e pensa com sua cabeça; Onde moro é a casa dele e quando você é atacado, ele luta*”. O sindicato somente irá reconhecer as necessidades, problemas e a realidade dos Cmei’s como local de trabalho e de suas trabalhadoras, a partir do momento em que essas se fizerem ver e ouvir, ao lutar conjuntamente com a categoria e expor a exploração e precariedade da educação infantil. As trabalhadoras da educação infantil precisam se fazer protagonistas (CANESIN, 1999) e assenhorear-se do seu destino (MASCARENHAS, 2000), lutando com os demais trabalhadores da educação, para se lançarem ao projeto histórico da totalidade do trabalho.

Outra questão é que a constituição das instituições da educação infantil, como parte do sistema básico de ensino, ocorreu durante os anos em que se deu o aprofundamento das políticas neoliberais no país (década de 1990) que têm atingido profundamente as organizações dos trabalhadores, especialmente os sindicatos do setor público. A minimização do Estado e a deterioração das parcas e limitadas políticas sociais existentes no país, associadas à concorrência voraz instituída no interior da classe trabalhadora por meio do desemprego estrutural, fazem com que qualquer mobilização grevista de trabalhadores, que atuem no setor público, se configure como uma afronta às parcelas mais exploradas e excluídas do capitalismo tardio.

É também nesse período que há uma mutação dos sindicatos para uma postura de negociação com os setores patronais, incorrendo numa descaracterização dos sindicatos (e de outras organizações vinculadas às classes populares) como *lócus* de formação da identidade política das classes trabalhadoras.

A inserção das trabalhadoras da educação infantil no interior da categoria dos trabalhadores da educação aconteceu já num período em que o movimento sindical experimenta uma crise de organização e diretrizes. Os depoimentos das trabalhadoras expressam certo ceticismo quanto à ação sindical, que reflete a crise dessa forma de organização de trabalhadores e, por outro lado, aponta para uma espécie de apolitização das instituições de educação infantil e de suas profissionais.

Quando questionadas (tanto nos questionários, quanto nas entrevistas) se participaram ou participam do movimento sindical, a grande maioria das trabalhadoras respondeu negativamente, lançando mão de diferentes justificativas como: desconhecer a questão; ter se desfilado; contribui com o imposto sindical, mas não participa. Quando as

trabalhadoras participam, têm as assembléias como referência de “atuação”. Questiono ainda sobre a participação em movimentos sociais e/ou partidos políticos e todas as profissionais investigadas responderam que não participam. Os motivos são variados e podem ser classificados da seguinte forma: instrumentalização político-partidária do sindicato; falta de união dos professores; desconhecem o que seja um movimento social e sindical; não há resultados nas mobilizações; greves prejudicam a população e as trabalhadoras que precisam repor dias letivos; não têm tempo; separam a questão profissional das questões políticas; não gostam de política.

Todas essas questões apontam para o imobilismo e para a inação dessas trabalhadoras, o que configura uma identidade fragmentada, desagregada e heterônoma diante das ideologias de conveniência, das condições alienadas e degradadas do exercício de um trabalho fundamental de produção da humanidade em cada indivíduo e do poder em voga. Ao negar a participação política em organizações político-sindicais, movimentos sociais e/ou partidos políticos, e até mesmo a própria política, essas trabalhadoras se colocam a serviço da ordem social e colaboram com a reprodução de suas próprias condições de exploração e jugo. Segundo Dallari (1999, p. 34),

Há os que não procuram exercer plenamente seu direito de participação política e se limitam a cuidar dos assuntos de seu interesse particular imediato dizendo que não gostam de política ou não entendem disso. Acham que esse é um assunto para “políticos”. Essa atitude revela inconsciência, demonstra grande alienação, pois quem tem os olhos abertos e enxerga a realidade percebe que não existe a possibilidade de fazer completa separação entre assuntos particulares e os de interesse público. Assim sendo, a participação não depende de se desejar ou não, pois mesmo aqueles que não tomam qualquer atitude são utilizados pelos grupos mais ativos, visto que o silêncio e a passividade são interpretados como sinais de concordância com as decisões do grupo dominante.

Mas, como destaca Demo (2001), não há o divórcio entre a política e a economia, o que constitui a liberdade e emancipação humana como projeto de luta política e econômica. E como já abordamos anteriormente, o sindicato tem como potencialidade central na educação política dos trabalhadores a articulação entre a esfera econômica e a política, relacionando produção da vida material e relações de poder.

Os depoimentos das trabalhadoras evidenciam ainda o distanciamento dos trabalhadores para com o sindicato da categoria afirmando ser esse um representante político-partidário, privilegiando os interesses das siglas partidárias em detrimento dos interesses da categoria. Uma professora faz uma crítica ao sindicato, questionando o seu aparelhamento

político-partidário como elemento que se constitui como um fato que limita a organização coletiva e mobilização da categoria:

O papel do sindicato seria tá lutando pelos nossos direitos, no entanto, o nosso sindicato que temos aqui em Goiânia, ele não faz isso, ele trabalha visando, objetivando é o melhor pro grupo que está lá, ele tem o objetivo de crescer politicamente, tanto que nós temos Presidente que era presidente do nosso sindicato, que é deputado, aquele moço que tá lá em cima, que é o Delúbio, que era do nosso grupo, que também aconteceu tudo isso. Nosso presidente que era Osmar Magalhães, que era o chefe do governo do outro prefeito, então assim, a gente tem visto que o que o nosso sindicato fez de uns dez anos pra cá, ou mais do que isso, foi só trabalhar na função da política e deles próprios, num trabalhou em função do professor, até porque quando o Osmar tava na direção, na presidência do nosso sindicato ele dizia uma coisa, quando ele subiu lá foi totalmente diferente, então assim, eu vivi essa crise política de sindicato, toda, dos anos setenta até agora no ano dois mil, então assim, nós não vimos nada que o sindicato fez pra nós, ele não fez. (Almerinda).

O “descrédito” em relação ao sindicato não é só referente ao seu aparelhamento partidário, mas também quanto às suas formas de ação e de negociação. Essa representação vem sendo construída principalmente em virtude da estreita vinculação entre Sintego e o Partido dos Trabalhadores, o que vem sendo identificado pelas vacilações das direções quando o conflito tem como opositor uma gestão desse partido.

Essas falas evidenciam a fragmentação que os trabalhadores vêm sofrendo e as dificuldades de se projetar ações coletivas vinculadas a grandes projetos utópicos, que busquem não só modificar o cotidiano do trabalho e dos interesses imediatos, mas também objetive transformações estruturais nas formas de produção e reprodução da vida material. A dificuldade de abarcar projetos e ações coletivas – dos quais, os sindicatos têm sido (com suas dificuldades e contradições) historicamente protagonista – expressam um individualismo exarcebado e um pensamento pragmático e fragmentário. Essa perspectiva é emblemática na fala de uma professora: “[...] estou desacreditada no nosso sistema político, procuro agir sozinha sem espera pelos nossos dirigentes”.(sic) (PII 30).

Essa fragmentação entre direção e base é permeada também pela identificação do sindicato como “trampolim” para uma carreira política dos seus dirigentes. Essa concepção, articulada aos recentes escândalos envolvendo ex-dirigentes do sindicato docente local, que permeia o imaginário das trabalhadoras da educação infantil cria a situação de conceber o sindicato como “eles” e não como um “nós”:

Essa ultima né, uma funcionaria do Sintego, essa Neide Aparecida tava envolvida com outras coisas, aí também surgiu o nome dela, então surgiu o nome dela, então eu acho que certas coisas faz você pensar, não é pensar é você questionar, será que esse sindicato ta mesmo reivindicando meus direitos, ou será que ele ta mais

pensando na questão dele. Por que eles, eles tem objetivo também, de ta ali, de ta organizando o que eles organizam em si; então é a questão que às vezes deixa você em duvida a respeito de que eles tão cumprindo ou não o papel deles como né, representantes dos funcionários de educação in, de educação em si, não só de educação infantil. (Nair).

As organizações sindicais têm sido compreendidas como instâncias representativas e não como espaço orgânico de militância dos trabalhadores. A concepção de que os sindicatos só agem durante os atos e greves (quando se colocam em maior visibilidade) permeiam as falas das profissionais da educação infantil que vêem os dirigentes como “aqueles” e não como um “nós”¹⁰⁹, engessando as possibilidades políticas de ação da categoria em torno de questões amplas da educação e da sociedade em geral e da própria constituição de uma identidade de classe por parte dessas trabalhadoras.

Os depoimentos das profissionais da educação infantil corroboram com alguns elementos que Vianna (1999) observa como fatores que compõem a crise da ação coletiva docente. Questões como divergências político-ideológicas nas entidades, distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado, a ausência de prática de participação, disputas internas no sindicato e o isolamento do professorado são observados nas falas das trabalhadoras da educação infantil da RMEG.

Esses elementos, vinculados às concepções e estruturas assistencialistas do trabalho educativo nas instituições de educação infantil, a precariedade das condições e relações de trabalho nessas instituições e a conseqüente dificuldade de construção da identidade profissional das trabalhadoras da educação infantil articuladas à crise da organização político-sindical produzida pela reestruturação produtiva e pela ofensiva neoliberal decorrente da primeira, ao ataque às perspectivas e projetos de uma outra sociabilidade têm dificultado a construção de uma identidade política por parte dessas trabalhadoras.

A descaracterização do sindicato como espaço de organização, ação e construção da identidade política dos trabalhadores, provocada pelos impactos das transformações no mundo do trabalho e pelas ofensivas neoliberais, fragmenta e heterogeniza a classe trabalhadora, que passa a reproduzir a expectativa de unicidade desse modelo societal.

¹⁰⁹ - Interessante notar que não só as professoras da Educação Infantil compreendem os sindicatos a partir da lógica da *democracia representativa*. Numa outra pesquisa (SILVA, 2002), observo que professores (de Educação Física) creditam ao sindicato a tarefa representativa ou os papéis burocráticos de intermediação na locução com o Estado quando há pendências jurídicas entre trabalhador e poder público, e não como espaço de construção de uma identidade coletiva dos trabalhadores da educação, na luta por uma educação pública realmente democrática para as maiorias e por uma outra sociabilidade.

Entretanto, como observa Ricardo Antunes (2003), é no complexo problemático das classes sociais, do seu agir e do seu fazer-se, emergidos da materialidade histórica contemporânea, que aflora a necessidade de elementos de mediação entre o indivíduo e a classe (como é o caso do sindicato) e entre a classe e o gênero humano emancipado (papel do partido de classe).

Nesse sentido, é importante reafirmar o papel fundamental que o sindicato exerce na constituição de uma identidade política, com suas contradições, limites e, sobretudo, possibilidades. É preciso, sem dúvida, estabelecer uma crítica franca e aberta com as limitações que têm caracterizado as organizações político-sindicaís das classes trabalhadoras, tais como o economicismo, o corporativismo e o burocratismo. Mas é necessário manter acesa a sua histórica tarefa de organizar os trabalhadores e mediar as relações imediatas com o objetivo universal de emancipação do gênero humano por meio da superação do sistema do capital. Retomando o poeta Brecht:

“Não se afaste de nós; Podemos errar e você ter razão, portanto não se afaste de nós!; Que o caminho curto é melhor que o longo; Ninguém nega, mas quando alguém o conhece; E não é capaz de mostrá-lo a nós, de que nos serve sua sabedoria?; Seja sábio conosco; Não se afaste de nós!”.

Assim, é necessário afirmar o sindicato como instituição que organiza a luta dos trabalhadores diante dos conflitos e contradições sociais educando-os politicamente. Como observa Mascarenhas (2002), os sindicatos articulam as dimensões econômicas e políticas publicizando o conflito existente entre capital e trabalho ou, no caso dos trabalhadores da educação pública, as contradições entre trabalhadores e Estado capitalista. Ao tornar público esses conflitos, os trabalhadores organizados em sindicatos ganham visibilidade, possibilitando o estabelecimento de laços identitários entre os trabalhadores. Portanto, o movimento sindical, ainda que esteja em crise na atual conjuntura, constitui-se como elemento central na composição da identidade política dos trabalhadores.

Como assinala Mascarenhas (2004, p. 25),

O movimento sindical articula as esferas da economia e da política. Estabelece o elo entre a esfera produtiva e as relações de poder. A luta por melhores condições de trabalho e vida contra os interesses de outros grupos politiza a economia, desnudando as relações de poder. É fundamental para a classe trabalhadora esta capacidade do movimento sindical de articular a esfera produtiva com as relações de poder. Destaca-se na capacidade de o movimento sindical articular economia e política a formação política dos trabalhadores.

A violência estrutural, materializada pelo crescimento do desemprego e do emprego precarizado, lança os trabalhadores numa concorrência entre a própria classe, que na luta (muitas vezes individual) pela sobrevivência, são levados a estranhar os *outros* que compõem sua própria classe. Nesse sentido, os trabalhadores da educação, ao buscar a profissionalização e a valorização de seu trabalho, em muitos casos, têm objetivado a negação da proletarização de seu trabalho, afastando sua luta dos enfrentamentos de classe como observam (APPLE, 1995) e (SILVA JÚNIOR, 1993). Essa perspectiva vai de encontro com a condução de uma *práxis* política constituinte de uma identidade de classe, por parte dos trabalhadores da educação, elaborando um movimento distinto daquele em que os trabalhadores da educação aproximaram-se do restante da classe que vive do trabalho, buscando instituir um novo projeto de sociedade.

É com essa conjuntura que as trabalhadoras da educação infantil convivem, dificultando suas possibilidades de construir ações, posturas e valorações vinculadas a uma identidade política de classe. Entretanto, como observa Antunes (1995), a oposição irracional e oportunista aos sindicatos e a empresa em constituir movimentos alternativos não resolvem as dificuldades de organizar o movimento dos trabalhadores.

A inserção orgânica das trabalhadoras da educação infantil no sindicato da categoria, levando o debate sobre a importância, a especificidade e as reivindicações da área, juntando-as às outras questões que norteiam as ações dos sindicatos da educação são pontos de partida para a construção de uma prática política junto à categoria, caminho esse necessário para a construção de uma identidade política de classe.

Outra questão importante a ser articulada é quanto à caracterização do trabalho docente no interior das instituições de educação infantil. A permanência das concepções de extensão do lar, que caracterizam o trabalho docente na educação infantil como reprodução das tarefas do lar, como atividades de *mãe/tia*, reproduz uma ideologia que escamoteia o caráter assalariado e profissional que a atividade docente possui, constituindo-a como espaço apolitizado e desvalorizado sócio-economicamente.

Como observa Freire (1993, p. 11),

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (grifos meus).

Como observa o pensador, a redução da professora à condição de *tia* significa uma armadilha ideológica, cuja tentativa de “adocicar” a vida da professora significa o “amaciamento” da sua capacidade de luta. Os argumentos que buscam caracterizar o trabalho docente como uma tarefa desqualificada, como uma atividade de “tias” configuram-se como uma “sombra ideológica” que escamoteia a realidade e domestica os sujeitos. Nesse sentido, “quanto mais aceitarmos ser tias e tios, tanto mais a sociedade estranha que fazemos greve e exige que sejamos bem comportados”. (FREIRE, 1993, p. 49).

A construção da identidade política das trabalhadoras da educação infantil passa necessariamente pela negação da (des)caracterização do seu trabalho, ou seja, pela luta por sua profissionalização juntamente com o restante da categoria dos trabalhadores da educação. No entanto, a luta pela profissionalização do trabalho docente não significa a recusa de se “rebaixar” ao proletariado, mas sim pela compreensão de que o trabalho é condição de humanização e que a alienação do trabalho se configura como um efeito do modo de produção capitalista que atinge o mundo do trabalho nas suas diversas esferas composto por uma grande massa de assalariados que experimentam condições semelhantes de exploração e pobreza. Tal compreensão é condição *sine qua non* para que se construa uma identidade política vinculada aos interesses da classe que vive do trabalho que, por sua vez, luta pela implantação de um sistema de educação infantil universal, público gratuito e de qualidade para as maiorias.

Considerações Finais

Ao buscar analisar a identidade política das trabalhadoras da educação infantil, procurei traçar os elementos essenciais da constituição das instituições de educação infantil como local de trabalho e os diversos fatores, conflitos e contradições que concorrem para isso, bem como compreender as características do trabalho docente das educadoras dessas instituições que, após as promulgações da Constituição Federal de 1988, do ECA e da LDB/1996, foram inseridas no conjunto da categoria dos trabalhadores da educação. Essas questões revelaram, no decorrer da pesquisa, categorias que expressam contradições nos caminhos de constituição da identidade política das trabalhadoras da educação infantil, tais como: “natureza” assistencialista do trabalho educativo na educação infantil; trabalho precarizado na educação infantil; a feminização/sexualização do trabalho docente na educação infantil; sindicato docente como elemento mediador da construção de uma identidade política.

As mudanças estruturais no mundo do trabalho, envidadas pelo processo de reestruturação produtiva, têm provocado uma maior fragmentação, heterogeneização e complexificação da classe trabalhadora, causando impactos nas formas de organização e de ação política dessas, frente aos desafios que a sociedade capitalista tem imposto àqueles que vivem da venda de sua força de trabalho.

Essa conjuntura explicita como o capitalismo tem procurado gerenciar uma crise que se arrasta desde meados da década de 1970, provocando mudanças significativas nas forças produtivas e nas relações de produção, utilizando a classe trabalhadora como “bode expiatório” do seu colapso.

Os efeitos da reestruturação produtiva, das mudanças no mundo do trabalho e da (in) conseqüente política neoliberal sobre a classe trabalhadora são evidentes e crescentes. O aprofundamento do desemprego estrutural e do emprego precário, o aumento significativo da miséria e da exclusão e a ofensiva sobre as formas organizativas de luta e resistência dos trabalhadores (seja cooptando ou reduzindo suas formas de ação) são expressões reais da atual conjuntura de um capitalismo tardio que massacra e oprime as maiorias, que são os responsáveis pela produção de toda a riqueza humana. Todos esses elementos têm dificultado a articulação da classe trabalhadora em torno de uma identidade política.

Ao mesmo tempo, é concreto o movimento de ampliação da classe trabalhadora, a qual poder-se-á categorizar como classe-que-vive-do-trabalho, dadas as condições atuais do precarizado mundo do trabalho. A classe-que-vive-do-trabalho já não mais se circunscreve

apenas aos operários de fábrica, reúne sim todo o conjunto de indivíduos que necessita vender sua força de trabalho em troca de salário, seja no campo ou na cidade, na fábrica ou na escola, no comércio ou na creche...

Desse modo, essa ampliação da classe-que-vive-do-trabalho vem se constituindo, principalmente, pelo aumento significativo do emprego da força de trabalho no setor de serviços. Os próprios direitos sociais conquistados no Estado de bem-estar se configuram nessa ordem sob os auspícios do mercado, tornando questões como saúde, moradia e educação como nichos a serem explorados. E, ao se tornarem mercadorias, aqueles que produzem esses serviços são reificados também.

Ao transformar os homens e mulheres em coisas, isto é, em personificações das relações econômicas, o sistema do capital provoca uma série de contradições que instigam as classes dominadas a se organizarem e lutar em busca de condições dignas de vida e trabalho. Ao compartilhar o sofrimento, a exploração, as necessidades, os desejos e projetos, os indivíduos passam a elaborar representações sobre si mesmos e sobre os outros, identificando um “nós” naqueles que partilham a condição de explorados e o “outro” como aquele que enriquece às custas de seu trabalho. Trabalhadores e trabalhadoras passam, por meio da luta, a negar a condição de mercadoria que o fetichismo das relações de produção capitalistas impõem à totalidade do trabalho e buscam a efetivação do gênero humano por meio da libertação do trabalho.

Esses processos de exploração, degradação, expropriação não se dão apenas no âmbito da esfera produtiva. Essas relações, processos e estruturas ocorrem também nas demais esferas do mundo do trabalho, como o campo e o setor de serviços, dentre os quais a educação e a educação infantil. Nesses mesmos espaços, as contradições se revelam e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho nesses locais também se organizam e lutam.

Nesse sentido, os trabalhadores da educação, juntamente com o funcionalismo público, durante as décadas de 1980 (com mais intensidade) e de 1990 (já com sinais de refluxo) tornaram-se importantes atores sociais na luta organizada dos trabalhadores diante dos conflitos e contradições da sociedade. A luta pela democratização do país, por uma sociedade mais justa e igualitária, pela valorização dos trabalhadores e pela democratização da educação formou as bandeiras de lutas que constituíram os sindicatos dos professores durante as décadas de 1980 e 1990 e que, desde meados da década de 1970, passou a viver e experimentar as angústias, necessidades, conflitos, esperanças e enfrentamentos junto aos trabalhadores em geral.

Esse momento evidenciou a aproximação dos professores à compreensão da natureza assalariada e alienada de seu trabalho que os identificava com o restante da classe trabalhadora, iniciando um afastamento a fórceps das ideologias que concebem o trabalho docente como sacerdócio/vocação. A aproximação dos professores ao conjunto da classe trabalhadora constitui-se como um momento histórico em que essa categoria intensificou um processo de composição de uma identidade política de classe a partir, principalmente, da mediação dos sindicatos.

A compreensão de que a categoria dos trabalhadores da educação tem buscado, a duras penas, por meio de seus sindicatos, organizar suas ações políticas, norteadas pelo projeto histórico da classe que vive do trabalho, constituiu-se como o ponto de partida para entender se as trabalhadoras da educação infantil têm elaborado uma prática e uma identidade políticas. Nesse sentido, a questão que moveu este trabalho foi se essas trabalhadoras, que só recentemente passaram a integrar a categoria dos trabalhadores da educação, têm-se inserido no movimento de composição de uma identidade política de classe iniciado pela sindicalização dos/das trabalhadores/as docentes no final da década de 1970 no Brasil.

Para tanto, foi necessário penetrar nos meandros do trabalho educativo na educação infantil, buscando revelar os aspectos históricos da constituição das instituições de educação infantil a partir da modernidade. Essas mediações só foram possíveis, dada a interpretação do fenômeno educativo como produto do trabalho – entendido como categoria ontológica – e ele mesmo se configurando como trabalho. Nessa perspectiva, não é possível compreender o papel das instituições de educação infantil deslocadas da materialidade histórico-social em que elas se concretizam (sistema do capital), nem tampouco deixar de considerar o projeto social a que elas têm se vinculado (capital social total). Entretanto, é preciso considerar também o aspecto contraditório presente na vinculação dessas instituições a projetos antagônicos à lógica do capital.

Foi possível observar que as instituições de educação infantil têm sido caracterizadas, historicamente, pelo atendimento dos filhos e filhas de pais trabalhadores sob duas determinações centrais: a) liberar a força de trabalho feminina para o seu emprego no mundo do trabalho, seja na esfera da produção (fábricas) ou na da reprodução (trabalho doméstico e demais atividades realizadas no setor de serviços); e b) a sociabilização da prole das classes trabalhadoras, desde a mais tenra idade, para o exercício do trabalho alienado e da submissão e subordinação em relação à ordem social.

Essas instituições, criadas no século XIX desenvolveram-se intrinsecamente vinculadas à história da mulher trabalhadora e da infância pobre. Tais instituições tinham – e,

em certa medida, ainda têm – um caráter educativo assistencialista que se estendeu às camadas populares, ora como “dádiva” e “benesses” da igreja e das elites, ora como tutela estatal. A pedagogia assistencialista propugnada por essas instituições apresenta-se como um atendimento “pobre para os pobres”, por intermédio de uma pedagogia da submissão e uma educação assistencialista.

Desse modo, a instituição de educação infantil foi criada sob as marcas do domínio de classe, reproduzindo essas relações ao se firmar, estruturalmente, de forma dual e, ideologicamente, assistencialista, caritativa e filantrópica. Essas características não foram superadas e se mantêm, atualmente, sob novas colorações políticas, ideológicas, econômicas, entretanto, baseada na mesma raiz de subjugação e perpetuação do domínio do capital sobre o conjunto do trabalho. Exemplo disso são as determinações do *governo mundial de fato* sobre as diretrizes político-pedagógicas para a educação infantil no país.

Desde o final da década de 1970, tem-se intensificado no país um profícuo debate sobre o atendimento educacional de crianças menores de 07 em instituições devidamente equipadas e profissionais qualificados para isso. Esse debate segue uma perspectiva que compreende a criança como sujeito de direito, como cidadã que produz história e cultura, cujos direitos devem ser realizados de forma que compreenda a infância como um estágio importante da vida do sujeito, rico de interações e de aprendizagens, na qual deve-se respeitar o tempo e o espaço de ser criança.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, conformam-se como marcos legais que expressam importantes conquistas da sociedade civil no que tange ao atendimento educativo de crianças de 0 a 06 anos de idade. A consideração da criança como cidadã, possuidora de direitos (dentre eles a educação) reafirma as responsabilidades do Estado quanto à materialização de políticas sociais de atendimento à infância nas diversas áreas: saúde, assistência social, educação, lazer e esporte etc..

Seguindo essas orientações, a LDB/1996 contempla a educação infantil como primeira fase do Sistema Básico de Ensino, garantida pelo Estado de forma pública e gratuita. Essa premissa legal inaugura um novo patamar no atendimento educativo da infância, cuja responsabilidade que antes era remetida aos órgãos do poder público responsáveis pela assistência social passa a ser organizada e gestada pelas secretarias de educação.

Essa mudança altera significativamente o quadro de trabalhadores das instituições de atendimento à infância (as então chamadas creches), que eram compostas quase que exclusivamente de voluntárias e/ou trabalhando com um salário irrisório sem

regulamentação. Boa parte do quadro de trabalhadores dessas instituições (agora) de educação infantil, pós LDB, passa a ser formada por professoras com formação mínima de magistério ou Normal Superior, que compartilham os sabores e dissabores do trabalho docente no país.

Em termos legais, as trabalhadoras da educação infantil passam a compor a categoria profissional dos trabalhadores da Educação, mas concretamente ainda permanecem afastadas da organização da categoria.

O trabalho docente nas instituições de educação infantil é marcado por contradições sobre a sua “natureza”, confundindo-se com atividade assistencial voltada para crianças menores de 07 anos e afastando-se da perspectiva da profissionalização das trabalhadoras. A “natureza” assistencialista do trabalho educativo nas instituições de educação infantil se constitui como esquemas ideológicos cristalizados e responsáveis, em boa medida, pela manutenção do caráter precário das trabalhadoras da educação infantil, expresso pelo grande número de profissionais empregadas em regime de contrato temporário.

Essa subvinculação no emprego se configura como um limite concreto à constituição da identidade política das trabalhadoras da educação infantil, pois estas vivem sob a “sombra do medo do desemprego”. Nesse sentido, vale mais manter o emprego do que lutar por concursos, melhores condições de trabalho e salários dignos.

A precariedade do trabalho na educação infantil é encontrada não só nas relações de trabalho e nos contratos de emprego de suas trabalhadoras, mas também nos próprios locais de trabalho que se constituem a partir da improvisação de prédios, da falta de materiais e de estrutura e da ausência de recursos financeiros específicos para a área.

Outra contradição explícita é a feminização/sexualização do trabalho nas instituições de educação infantil, que identifica as atividades ali desenvolvidas como reprodução das tarefas de mãe (maternagem e trabalho doméstico) e extensão do lar. Essa concepção aproxima-se da perspectiva produzida pela sociedade capitalista de que as atividades referentes à reprodução não se constituem como trabalho. Dessa forma, não-trabalhadoras que desempenham suas tarefas “naturais” de mulher não se rebelam, não se mobilizam e nem tampouco fazem greve.

Os determinantes contidos na feminização/sexualização do trabalho nas instituições de educação infantil revelam os dois pontos fundamentais e intrinsecamente articulados que incidem sobre as possibilidades da construção da identidade política de tais trabalhadoras, quais sejam: a questão de gênero presente nas relações de poder entre homens e mulheres historicamente constituídas e socialmente reproduzidas; e os condicionantes dos

conflitos entre as classes sociais fundamentais (trabalho e capital), mediadas pelas estruturais e hierárquicas divisões sexual e social do trabalho.

Os conflitos e relações de poder entre homens e mulheres são estabelecidos nas relações existentes entre os gêneros, dadas determinadas circunstâncias históricas e correlações de forças presentes no interior da sociedade; do contrário, corre-se o risco de tornar a categoria gênero como uma abstração genérica, contrariando as próprias perspectivas das autoras, que entendem o gênero como uma categoria fundada em relações sociais historicamente constituídas. Outra questão é que a afirmação de que existe uma “ética alternativa feminina” pode se configurar como uma interpretação maniqueísta que simboliza as mulheres como “naturalmente” boas, solidárias e afetivas e os homens essencialmente concorrentes e racionais.

Enfim, são legítimas as expectativas e metas que buscam estabelecer relações mais simétricas e igualitárias entre homens e mulheres, ou seja, que almejam superar os esquemas de poder baseados no patriarcalismo e no domínio de um gênero sobre outro. Entretanto, é necessário ir além! É fundamental buscar instituir uma nova sociabilidade que vá para além do capital e, portanto, de todas as formas de exploração e descaracterização do *gênero humano* imputado pela subordinação do trabalho aos desígnios da acumulação do capital. E, nesse sentido, a questão da superação da exploração do gênero feminino deve estar articulada ao projeto de transformação das estruturas sociais que exploram e alienam o *gênero humano*; questão essa que se constitui como fator determinante sobre as relações assimétricas e hierárquicas entre os gêneros masculinos e femininos. É importante reafirmar a centralidade da luta do trabalho, dada sua potencialidade anticapitalista.

Quanto à questão dos condicionantes de classe, é fundamental compreendermos como a mulher é produzida como força de trabalho “naturalmente” impelida a atuar na educação e cuidado de crianças pequenas. A agente central responsável pela materialização de tal atendimento seria a professora, mulher “especialmente” educada pelas técnicas pedagógicas e higiênicas provenientes dos avanços técnico-científicos de finais do século XIX e pelo “dom” e/ou “vocação natural” de mãe-educadora. Conformadas de maneira mistificada, as professoras (jardineiras, pagens, tia etc.) eram, e ainda são, identificadas como educadoras natas portadoras de aptidões, tais como amor, carinho, compreensão, meiguice, calma, paciência, autocontrole, praticidade e desprendimento.

Tais características são advogadas não só como pertinentes, mas como necessárias por pensadores que influenciam o campo de conhecimento e intervenção da educação infantil (dentre os quais destacam-se Rousseau, Froebel e Montessori) e pelas

Legislações referentes ao atendimento educacional e assistencial para crianças menores de 06 anos. No entanto, por detrás dessas diretrizes – políticas, teóricas e culturais – são escamoteadas as relações de opressão de classe e de gênero a que essas trabalhadoras são submetidas e também a desprofissionalização e, conseqüentemente, a manutenção de um atendimento de baixa qualidade para as maiorias.

É importante destacar que o trabalho docente, especialmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, reproduz a inserção subordinada que as mulheres têm, historicamente, sofrido no mundo do trabalho. Tal inserção se caracteriza pela divisão sexual do trabalho que, somada à divisão social hierárquica do trabalho, explora duplamente a força de trabalho feminina. Importa ainda afirmar que o processo de feminização/sexualização do trabalho docente não se caracteriza apenas pelo amplo número de mulheres exercendo o magistério (em especial, da educação infantil e das séries iniciais), mas também pela caracterização do trabalho materializado nessas instituições por uma cultura feminilizada, cujos aspectos centrais são: a afetividade, o cuidado com o outro e relações mais solidárias. Assim, o exercício dessa atividade tem sido ideologicamente identificado com os processos de reprodução próprios do espaço privado do lar, ocupando um espaço marginal no interior das relações sociais, tanto economicamente como socialmente.

A identificação do trabalho docente na educação infantil como reprodução do trabalho doméstico envolve uma série de questões que interferem e provocam limites para a constituição de uma identidade política por parte dessas trabalhadoras com um projeto histórico vinculado à tarefa histórica da classe trabalhadora de superação ativa do modo de produção capitalista. Ao longo deste trabalho, destaco duas delas: a primeira diz respeito à interpretação de que o processo de sexualização/feminização do trabalho docente tem como eixo norteador a perspectiva de desprofissionalização dessas trabalhadoras, cujo caráter principal está na internalização de aspectos ideológicos subjacentes à identificação da atividade docente na educação infantil ao trabalho doméstico e a uma perspectiva reducionista de maternagem; e, em segundo lugar, destaco que as divisões social e sexual do trabalho constituem e perpetuam a dicotomia entre produção e reprodução instituída pelas relações sociais constitutivas do modo de produção capitalista, provocando divisão e concorrência no interior da classe trabalhadora, atingindo também as trabalhadoras da educação infantil.

Esses aspectos convivem, contraditoriamente, com as questões dos baixos salários, da resignação diante das condições precárias de trabalho, da baixa qualificação das profissionais justificadas pelo “jeitinho”, “carinho” e “caridade” para com as crianças, em

detrimento da necessária competência técnica baseada não só no “como fazer”, mas também no “por que fazer” e, sobretudo, “para quem”.

Isso envolve mais que “vocação” e “instinto” de qualquer ordem; exige formação sólida ancorada em conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos articulados a uma postura ético-política intencional, conscientemente constituída e engajada nas lutas sociais. Para que tal exigência se materialize,    necessário que as trabalhadoras da educação infantil elaborem uma identidade política rebelde e contrária à ordem social constituída pelo metabolismo social de segunda ordem do capital. Desse modo, é fundamental destacar que os processos ideológicos presentes na feminização/sexualização do trabalho docente têm servido como *um dos* obstáculos para a elaboração de tal identidade.

Reúne-se às quest   es acima aventadas a difícil relação entre as trabalhadoras da educação infantil e o sindicato docente. O sindicato (suas direções) parece desconhecer as especificidades da educação infantil e de suas trabalhadoras, não se comunica com essas profissionais, negligencia a sua tarefa de direção, organização e politização do trabalho e das trabalhadoras da educação infantil e, também, da própria categoria, se considerarmos os depoimentos das professoras e agentes educativos. Por outro lado, as trabalhadoras da educação infantil estão imersas no individualismo, não participam politicamente dos espa   os públicos de decisão dos interesses da categoria, negam a política como uma dimensão do seu trabalho e se afastam da possibilidade de se articularem com os demais trabalhadores em educação e com o restante da classe-que-vive-do-trabalho. A relação entre trabalhadoras da educação infantil e sindicato é, portanto, confusa, marcada pelo desconhecimento, não posicionamento, desvinculação, pré-conceitos e equívocos.

Assim, poder-se-   considerar que dois fatores são fundamentais para entendermos as dificuldades que as trabalhadoras da educação infantil têm enfrentado para construir uma identidade política: o primeiro se refere à crise dos sindicatos e da própria organização política dos trabalhadores (em movimentos sociais, partidos classistas etc.) engendradas pelo atual estágio do modo de produção capitalista que avança violentamente sobre o mundo do trabalho e sobre o projeto histórico da classe trabalhadora, buscando destruir qualquer perspectiva que não seja a da produção e reprodução da barbárie provocada por essa organização societal; o segundo diz respeito às contradições relativas ao trabalho nas instituições de educação infantil com elementos que dificultam às suas trabalhadoras comporem uma identidade política engajada com as lutas da classe que vive do trabalho.

A consolidação de uma educação infantil democrática, pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, passa necessariamente pela constituição de suas trabalhadoras como agentes políticos, que não só busquem realizar projetos pedagógicos “progressistas”, “transformadores” que atendam as crianças nas suas especificidades e necessidades, mas que também se insiram na luta por melhores condições de vida e trabalho, pela materialização de políticas públicas de suporte para a área e por um outro modelo de sociedade. Portanto, a superação das contradições gerais que caracterizam o trabalho sob a ingerência do modo de produção capitalista e, especificamente, do trabalho na educação infantil são condições necessárias para a composição da identidade política dessas trabalhadoras.

Nesse sentido, a ocupação dos espaços de organização dos trabalhadores da educação (sindicatos) é uma condição fulcral para que as trabalhadoras da educação infantil tornem públicos os conflitos e contradições do seu trabalho. Importa então que essas trabalhadoras se engajem, juntamente com o restante da categoria dos trabalhadores da educação e dos trabalhadores em geral, na luta pela real democratização da educação infantil e pela supressão da propriedade privada e do trabalho alienado, perspectivando uma nova sociabilidade cujo trabalho seja sinônimo de realização, prazer e humanização.

Os limites impostos à organização sindical dos trabalhadores pelas recentes transformações do mundo do trabalho e pelas políticas neoliberais impelem contradições que apontam para a sua superação e explicitação das possibilidades de uma ação e identidade política dos trabalhadores. Ainda que os sindicatos tenham assumido posturas defensivas e de negociação, esses mantêm a capacidade de tornarem públicas as contradições entre trabalho e capital, externando o caráter putrefato dessa relação e apontando a necessidade de organização da classe trabalhadora na superação dessas.

Assim, a organização junto aos sindicatos dos trabalhadores da educação (considerando seus limites e possibilidades) por parte das trabalhadoras da educação infantil significa a possibilidade de constituição de ações e de uma identidade política voltada para os interesses da classe trabalhadora, condição *sine qua nom* para a constituição de uma educação infantil pública, gratuita, democrática de qualidade e de uma nova sociabilidade.

Referências

- AFONSO, A.J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Estampa, s/d.
- ALVES, N.N. de L. *Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2002, 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2002.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª ed. Rio de Janeiro, pp. 9-23, 2000.
- ANTUNES, R. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. Campinas: Autores associados, 2004.
- _____. *Adeus ao trabalho? ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho*. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Edunicamp: Campinas, 2003.
- _____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. 5ª ed. São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____. *O que é sindicalismo*. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- _____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.64, pp. 14-23, fev. 1988.
- _____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 60, pp. 3-14, fev. 1987.
- ARANHA, M.L. de A. *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 1996.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, pp. 145-168, 2004.
- _____. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002a.

_____. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, pp. 107-120, Mai/Jun/Jul/Ago, 2002b. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em 15 fev. 2006.

_____. A imagem da mulher nas idéias educacionais de Pestalozzi: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical. Caxambu: *Anais ANPED...*, 2002c. Disponível em <www.educacaoonline.pro.br> Acesso em: jan. 2005.

_____. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 251-283, Abril/2001a. Disponível em: <www.scielo.org> Acesso em: 22 jul. 2005.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul/2001b. Disponível em <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 23 nov. 2005.

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. (org) *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 11ªed. São Paulo: Cortez, pp. 31-80, 2003.

_____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano II, nº 5, pp. 05-23, janeiro/1980.

ASSUNÇÃO, M.M.S. de. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores associados, 1996.

ÁVILA, M.J.F. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. Caxambu: *Anais ANPED...*, 2002. Disponível em <www.anped.org.br> Acesso em: jan. 2005.

AZEVEDO, H.H.O. de; SCHNETZLER, R.P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. Caxambu: *Anais ANPED...*, 2005. Disponível em <www.anped.org.br> Acesso em: jan. 2005.

BARBOSA, I.G. *A creche: história e pressupostos de sua organização*, 1999. (mimeo).

BARBOSA, I.G. *et.al.* Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. Caxambu: *Anais ANPED...*, 2005. Disponível em <www.anped.org.br> Acesso em: jan. 2005.

BARBOSA, I.G. e NOGUEIRA, M.A. A Lei de diretrizes e bases do estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil. In: FALEIRO, M.O.L.; TOSCHI, M.S. (orgs) *LDB do estado de Goiás: análises e perspectivas*. Goiânia: Editora alternativa, pp. 34-40, 2001.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D.A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autentica, pp. 39-60, 2003.

BORÓN, At. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. SADER, E.; GENTILI, P. (orgs) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª ed. Rio de Janeiro, pp. 63-118, 2000.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, C.R. *O que é educação?* 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL/MEC. *Professor*. Brasília, ano 1, nº 1, 2003.

BRASIL/MEC/INEP. *A educação infantil no Brasil (1994-2001)*. Brasília, 2001. Disponível em: inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/new01_2htm. Acesso em: nov. 2005.

BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.

BRASIL/MEC/SEMT. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In BRASIL/MEC/SEMT. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, p 39-59, 1999.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRUSCHINI, M.C.A. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. 28, pp. 5-20, 1979.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo n.64, pp. 4-13, fev. 1988.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. (org) *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 11ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. (org) *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 11ªed. São Paulo: Cortez, pp. 11-30, 2003.

CADERNO CEDES. *Educação pré-escolar: desafios e alternativas*. Campinas, São Paulo: CEDES/Papirus, nº 9, 1991.

CAMPOS, M.M. Formação e carreira do magistério. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. *Anais...* Brasília: UNESCO, pp. 191-198, 2003.

CAMPOS, M.M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Mª L. de A. (org) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, pp. 27-35, 2002.

CAMPOS, M.M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. Brasília, pp. 32-42, 1994.

CAMPOS, M.M. *et.al.* Profissionais de creche. In: CADERNO CEDES. *Educação pré-escolar: desafios e alternativas*. Campinas, São Paulo: CEDES/Papirus, nº 9, pp. 39-66, 1991.

CANESIN, M.T. *Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979-1989*. São Paulo, tese de Doutorado, PUC-SP, 1999.

CARVALHO, M.P. de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docentes nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, A.B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Em busca da identidade das profissionais de educação infantil. Disponível em <www.ced.ufsc.br/nee0a6/> Acesso em 14 de Out. 2005.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: CODO, W.; LANE, S. (orgs). *Psicologia social: o homem em movimento*. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, pp. 58-75, 1992.

CODO, W. *et.al.* *Educação: carinho e trabalho*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1993.

COGGIOLA, O; KATZ, C.. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996.

CORREIA, B.C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, pp. 13-33, 2002.

COSTA, M.C.V. *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DALLARI, D. de A. *O que é participação política*. 15ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, pp. 65-88, 2002.

DEMO, P. *Pobreza política*. 6ª ed. Campinas: Autores associados, 2001.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ENGUITA, M.F. La ambigüedad de la docência: entre el profesionalismo y la proletarianización. 1989. Disponível em <www.sociologia.usal.es/textos/Ambigüedad> Acesso em 08 fev. 2005.

FARIA, A.L.G. de. *Educação pré-escolar e cultura*: para uma pedagogia da educação infantil. 2ª ed. Campinas: Edunicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, A.L.G. de; PALHARES, M.S. *Educação infantil pós-LDB*: rumos e desafios. 2ª ed. Campinas: Autores associados – FE/Unicamp; Editora da Ufscar; Editora da Ufsc, 2000.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidade e dilemas. IN: MACHADO, M.L. de A. (org) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREDERICO, C. *Crise do socialismo e movimento operário*. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. 2ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da Exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 31-92, 2001a.

FRIGOTTO, G.. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9ª ed. São Paulo: Cortez. pp. 69-90, 2004.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 25-54, 1999.

_____. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T.. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*: visões críticas. 6ª ed.. Petrópolis: Vozes, pp. 31-92, 1998.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C.M. (org) *Trabalho e conhecimento*: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, pp. 13-26, 1989.

GARANHANI, M.C. Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. Caxambu: *Anais ANPED...*, 2005. Disponível em <www.anped.org.br> Acesso em: jan. 2005.

GATTI, B.A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano, 2002.

GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da Exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 76-99, 1999.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (orgs) *Escola s.a.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, pp. 9-49, 1996.

GENTILI, P. *et.al.* Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educación & Sociedad*. Campinas. Vol.25 set/dez, n. 89, pp.1251-1274, 2004.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GENTILI, P.; SILVA, T.T. (orgs) *Escola s.a.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GERMANO, J.W. *Estado Militar e educação no Brasil (1964.1985)*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI Jr., P. (org) *Infância, educação e neoliberalismo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI Jr., P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: _____. (org) *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, pp.11-41, 2002.

GOIÂNIA/CME. *Resolução nº 088, de 20 de agosto de 2003*.

GOIÂNIA/SME. *Diretrizes 2005: organização do ano letivo*. Goiânia, 2005.

GOIÂNIA/SME. *Plano municipal de educação*. Goiânia, 2004.

GOIÂNIA/SME. *Ações e concepções: 2001-2004*. 2002.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. Americanismo e fordismo. In: _____. *Obras escolhidas*. Vol II. Lisboa: Editorial Estampa, pp. 135-186, 1974.

GRANT, R. Nova direita. In: OUTHWAIT, W.; BOTTOMORE, T. (orgs) *Dicionário do pensamento social no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 526-528, 1996.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. MACHADO, M.L. de A. (org) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, pp. 89-96, 2002.

HAYEK, F.A. *O caminho da servidão*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HYPÓLITO, A.L.M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

HOBBSAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JENSEN, J.J. Homens em serviços de cuidado de crianças: um artigo para discussão. *Revista Eletrônica Zero a Seis*. Florianópolis, nº 10, jul/dez, 2004. disponível em <www.ced.ufsc.br/%7Ezeroseis> Acesso em 20 mar. 2006.

KISHMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação profissional dos profissionais da educação infantil. IN: MACHADO, Mª L. de A. (org) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Política de formação profissional para educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, p. 61-79, Dezembro/1999. Disponível em: <www.scielo.org> Acesso em: 22 jul. 2005

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? Caxambu: *Anais ANPED...*, 2005. Disponível em <www.anped.org.br> Acesso em: jan. 2005.

KRAMER, S; ABRAMOWAY, M. Apresentação. In: CADERNO CEDES. *Educação pré-escolar: desafios e alternativas*. Campinas, São Paulo: CEDES/Papirus, nº 9, 1991.

KUHLMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001a.

_____. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCH, C. (org) *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, pp. 3-30, 2001b.

_____. Apresentação. In: FARIA, A.L.G. de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. 2ª ed. Campinas: Edunicamp; São Paulo: Cortez, pp.12-25, 2002.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, pp. 117-130, jul/dez, 2001. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em jan. 2006.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, pp. 145-176, 2002.

LEITE, M. de P. Reestruturação produtiva e sindicatos: o paradoxo da modernidade. In: _____. (org.) *O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil*. Campinas: Papirus, pp. 09-31, 1997.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, V. 14, nº 2, pp.31-39, jul/dez de 1989.

LÖWY, M. *Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista*. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Mª L. de A. (org) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, M.A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Campinas, Autores associados, 1991.

MARCÍLIO, M.L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINEZ, C.M.S.; PALHARES, M.S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 2ª ed. Campinas: Autores associados – FE/Unicamp; Editora da Ufscar; Editora da Ufsc, pp. 05-18, 2000.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. *O capital: crítica da economia política*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro I, vol. 1, 2003b.

_____. *O 18 brumário e cartas a Kugelman*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. Lisboa: Edições Avante, pp.79-88, 1983.

_____. Salário, preço e lucro. In: MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), pp. 55-100, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. *Ideologia alemã*. 11ª ed. São Paulo: Hucitech, 1999.

_____. *Manifesto do partido comunista*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MASCARENHAS, A.C.B. Educação para além da escola: o caráter educativo dos movimentos sociais. In: PESSOA, J. de M. (org). *Saberes do nós: ensaios de educação e movimentos sociais*. Goiânia: Ed. Da UCG, pp. 15-28, 2004.

_____. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

_____. Classes sociais, movimentos sociais e cidadania: velhos paradigmas, novas perspectivas. *Interação*. Goiânia, Vol. 25 jan/jun, pp. 31-40, 2001.

_____. *Desafiando o Leviatã: sindicalismo no setor público*. Campinas: Alínea, 2000.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et.al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, pp. 25-51, 1997.

MÉSZÁROS, I.. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, J.P. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª ed. Rio de Janeiro, pp. 29-34, 2000.

NOGUEIRA, C.M. *A feminização do mundo do trabalho*. Campinas: Autores associados, 2004.

NORONHA, E. A explosão das greves na década de 80. In: BOITO Jr., A. (org) *O sindicalismo brasileiro dos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 166-188, 1999.

NOVAES, E. *Professora primária: mestre ou tia*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____ (org). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, pp. 13-34, 1995.

_____. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, pp. 109-139, 1991.

NUNES, D.G. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, V.M.R. de (org) *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 73-98, 2005.

ONGARI, B. e MOLINA, P. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, D.A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: PARO, V. H.; DOURADO, L.F. *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, p. 105-122, 2001.

OLIVEIRA, D.A., et.al. *Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor*. s/d. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/estrado>. Acesso em: mar. 2004.

OLIVEIRA, F. de. *O elo perdido: classe e identidade de classe na Bahia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

OLIVEIRA, R.P. e ADRIÃO, T. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M.R. de. Creches no sistema de ensino. MACHADO, Maria Lúcia de A., (org) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, pp. 79-82, 2002.

_____. Apresentação. In: _____. (org.) *Educação infantil: muitos olhares*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, pp. 11-24, 1996.

ONGARI, B.; MOLINA, P. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, V.H.; DOURADO, L.F. *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PAULA, L.A.L. de. A identidade profissional e a corrosão do caráter: efeitos do neoliberalismo no magistério. Goiânia: *Anais...* Endiipe, 2002.

PENN, H. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 115, pp. 7-24, março, 2002. Disponível em <www.scielo.org> Acesso em 27 set. 2005.

PESSANHA, E.C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

PETRAS, J. Os intelectuais em retirada. In: COGGIOLA, O. (org) *Marxismo hoje*. São Paulo: Xamã, pp. 83-92, 1996.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMALHO, J.R. Movimento sindical e política neoliberal. SADER, E.; GENTILI, P. (orgs) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª ed. Rio de Janeiro, pp. 125-133, 2000.

RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 18ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1987.

RIDENTI, M. *Classes sociais e representação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Professores e ativistas da esfera pública*. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, V. *A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências no modelo neoliberal*. 2003, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2003.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. *Anais...* Brasília: UNESCO, p. 33-82, 2003.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: a educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A., (org) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, p. 63-78, 2002a.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 115, março, pp. 25-63, 2002b. Disponível em <www.scielo.org> Acesso em 27 set. 2005.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 16, Jan/Fev/Mar/Abr, pp. 19-26, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em 15 fev. 2006.

ROSEMBERG, F. (org) *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.

SADER, E. e GENTILI, P. (orgs) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.C. (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, pp. 13-26, 2002a.

_____. *Escola e Democracia*. 35ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002b.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHULTZ, L.M.J. *A integração professor-bebê: rompendo a casca do ovo*. Brasília: Editora Plano, 2004.

SEVERINO, A.J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, E.T. *Professor de 1º grau: identidade em jogo*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, H.L.F. da. *A identidade política das trabalhadoras da educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia*. 2004, 131f. Monografia (Especialização em Educação Infantil) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

_____. *Planejamento escolar e legitimidade da educação física após a regulamentação da profissão: profissional indivíduo ou professor categoria?* 2002, 96f. Monografia (Graduação em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, 2002.

SILVA, I. de O. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, L.H. Divisão sexual do trabalho. In: CATTANI, A.D. (org) *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 61-63, 1997.

SILVA, M.S.P. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: PARO, V. H.; DOURADO, L.F. *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, pp. 123-142, 2001.

SILVA, T.T. da. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: _____. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 174-183, 1992.

SILVA JÚNIOR, C.A. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELI JR., P. (org) *Infância, educação e neoliberalismo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, pp. 74-92, 2002.

SILVA JÚNIOR, C.A. *A escola pública como local de trabalho*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. *Anais...* Brasília: UNESCO, 2003.

SOUZA, A.N. de. Movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: LEITE, M. de P. (org) *O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil*. Campinas: Papirus, pp. 113-174, 1997.

_____. *Sou professor, sim senhor!:* representações do trabalho docente. Campinas: Papirus, 1996.

SPODEK, B.; SARACHO O.N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STIGLITZ, J.E. *A globalização e seus malefícios*. São Paulo: Futura, 2002.

SUÁREZ, D.. O Princípio Educativo da Nova Direita; neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 253-270, 2001.

THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª ed. Rio de Janeiro, pp. 39-50, 2000.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRISTÃO, F.C.D. Ser professora de bebes: uma profissão marcada pela sutileza. *Revista Eletrônica Zero a Seis*. Florianópolis, nº 9, jan/jun, 2004. disponível em <www.ced.ufsc.br/%7Ezeroseis> Acesso em 20 mar. 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, C. *Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

VIEIRA, S.L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: PARO, V. H.; DOURADO, L.F. *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, pp. 59-90, 2001.

VIEIRA, S.L.; FREITAS, I.M.S. de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano, 2003.

WALLERSTEIN, I. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

Anexos

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO I

QUESTIONÁRIO ABERTO

- 1- Qual a função da instituição de educação infantil?
- 2- Quais são as tarefas/atividades desempenhadas por você no cotidiano do trabalho nessa instituição?
- 3- Existe um espaço de organização e trabalho coletivo nessa instituição? Como ocorre?
- 4- As/os profissionais dessa instituição mantêm relações de diálogo com a comunidade? Como?
- 5- Como é a relação de trabalho com a/o agente educativa/o ou pedagoga/a?
- 6- Para você, como se dá a relação entre Educação infantil e o restante do sistema básico de ensino?
- 7- Você participa/participou do movimento sindical da categoria?
- 8- Você participa/participou de movimentos sociais e/ou partido político? Qual/quais? Por que?
- 9- Acredita que o sindicato dos trabalhadores da educação representam os interesses das trabalhadoras das instituições de Educação Infantil? Por que?
- 10- Como você identifica seu trabalho? Como atividades de cuidados higiênicos e alimentares, como educativo-pedagógico, ou como as duas coisas? Explique.
- 11- O trabalho em instituições de Educação Infantil é uma atividade, exclusivamente, feminina? Por que?

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO II
QUESTIONÁRIO FECHADO

PERFIL DAS/OS TRABALHADORAS/ES DOCENTES E AGENTES EDUCATIVOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

1 - IDADE: _____;

2 - SEXO: _____;

3 - ESTADO CIVIL: _____;

4 – FILHOS: SIM () NÃO () QUANTOS: _____;

5 - FORMAÇÃO: ENSINO FUNDAMENTAL () ENSINO MÉDIO () GRADUAÇÃO
() EM QUE? _____; PÓS-GRADUAÇÃO () EM
QUE? _____;

CONCLUÍDO () EM ANDAMENTO ()

6 - SITUAÇÃO FUNCIONAL: CONCURSADO () CONTRATADO ()

7 - TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO: _____;

8 - TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: _____;

9 - TRABALHA EM OUTRAS INSTIUIÇÕES: SIM () NÃO ()
QUAL?: _____

10 - SALÁRIO: menos de 1 salário mínimo (); de 1 à 2 salários mínimos (); de 2 à 4
salários mínimos (); de 4 à 7 salários mínimos (); de 7 à 10 salários mínimos (); mais
de 10 salários mínimos ()

INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO III

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

1. Para você, que trabalha nessa instituição, qual é a função dos CMEIS?
2. Qual é a diferença entre seu trabalho e a da educadora? (qual a diferença entre seu trabalho e da agente educativo?) Existe alguma hierarquia na divisão de tarefas?
3. Na sua opinião, o que é necessário para um ótimo funcionamento do CMEI (em termos de materiais, recursos humanos, recursos financeiros, organização)? Esta é a realidade dessa instituição? Você tem conhecimento sobre o restante da rede? Como é a realidade das demais instituições nesses aspectos?
4. A Educação Infantil tem algum papel político? Qual? Como ocorre? Acontece nessa instituição?
5. A educadora/agente educativo tem algum papel político? Como esse se caracteriza? Como vê a questão da participação política?
6. Você participa/participou de movimentos sociais, sindicato e/ou partido político? Qual/quais? Por que? Se identifica ou apóia algum? Por que?
7. Desde a implantação dos CMEIS pela Secretaria Municipal de Educação houve algumas greves dos trabalhadores em Educação (só nos últimos dois anos houve duas greves de longa duração e grande mobilização) e as trabalhadoras das instituições de Educação Infantil pouco participaram. Na sua opinião, ao que se deve esse fato? Como você julga essa situação?
8. Aqui na instituição tem alguma trabalhadora que representa o CMEI junto ao sindicato da categoria? O sindicato da categoria tem dialogado com as trabalhadoras do CMEI? Como?
9. Na sua opinião, qual o papel do sindicato dos trabalhadores em Educação? Na sua avaliação ele tem realizado sua função? Como/porque?

ANEXO IV
PERFIL SÓCIO- ECONÔMICO DAS/OS TRABALHADORAS/ES DOCENTES E
AGENTES EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE GOIÂNIA

Dados	Agentes educativos	Professoras II (pedagogas)	Professoras I (magistério)
1 – idade	<i>Média 31.7</i>	<i>Média 39.5</i>	<i>Média 37.1</i>
2 – sexo	<i>Predominantemente feminino</i>	<i>Predominantemente feminino</i>	<i>Predominantemente feminino</i>
3 – estado civil	<i>C: 19; S: 8; D: 2</i>	<i>C: 20; S: 7; V: 3; D: 3</i>	<i>C: 18; S: 6; D: 2</i>
4 – filhos	<i>S: 20; N: 9</i>	<i>S: 27; N: 6</i>	<i>S: 17; N: 6</i>
5 – situação funcional	<i>Cc: = 12 Ct: = 16</i>	<i>Cc: = 29 Ct: = 3</i>	<i>Cc: = 11 Ct: = 14</i>
6 – tempo de trabalho na educação	<i>Média: 6.1</i>	<i>Média: 14.7</i>	<i>Média: 12.7</i>
7 – tempo de trabalho na Educação Infantil	<i>Média: 3.4</i>	<i>Média: 4.8</i>	<i>Média: 4.2</i>
8 – trabalha em outras instituições	<i>Sim: 05 Não: 26</i>	<i>Sim: 19 Não: 14</i>	<i>Sim: 09 Não: 17</i>
9 – salário	<i>< 1sm: = 8 1-2sm: = 23 2-4sm: 4-7sm: 7-10sm: > 10sm:</i>	<i>< 1sm: 1-2sm: = 5 2-4sm = 12 4-7sm: = 8 7-10sm: = 6 > 10sm: = 1 Uma professora não respondeu.</i>	<i>< 1sm: 1-2sm: = 9 2-4sm = 11 4-7sm: = 4 7-10sm: = 1 > 10sm: Duas professoras não responderam.</i>

ANEXO V
PERFIL DA FORMAÇÃO DAS/OS TRABALHADORAS/ES DOCENTES E AGENTES
EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
GOIÂNIA

10- Formação	Ag. educativo	PI	PII
Magistério	15	5	1
Graduação	1 ec, = 1	1aem/ 1pd/ 1ss/ 1pd/ 1pd/ 1pd, 1pd = 7	1pd/ 1pd/ 1lt/ 1pd/ 1pd/1cim, 1pd = 7
Pós-Graduação		1 ae, 1mte = 2	1mte/ 1pe/ 1 ei/ 1 alfa/ 1psp/ 1 sp e ad/ 1pe/ 1ei/ 1mte/ 1ae/ 1ae/ 1 lp/ 1alfa e sp/ 1lb* / 1 ed/ 1ei/ 1pe/ 1edç/ 1ei/ 1pre/ 1ei/ 1psp, 1psp e pe = 23
Graduação em andamento	1ns/ 1 pd/ 1pd/ 1pd/ 1pd/ 1lt/ 1pd/ 1ef/ 1pd/ 1pd/ 1pd , 1pd, 1pd = 13	1pd/ 1pd/ 1 pd/ 1pd/ 1hist/ 1pd/ 1pd/ 1pd/ 1pd/ 1pd = 10	1lt/ 1pd/ 1pd/ 1pd = 4
Pós-graduação em andamento		1ms/ 1psp, = 2	

Pd: pedagogia
 Ec: economia
 Ef: Educação física
 Aem: adim. de empresa
 Cim: ciências imobiliárias
 Ss: serviço social
 Ns: normal superior
 Hist: história
 Lt: letras
 Ms: mestrado
 Psp: psicopedagogia
 Lp: língua portuguesa
 Ei: educação infantil
 Mte: métodos e técnicas de ensino
 Alfa: alfabetização
 Pe: planejamento educacional
 Ae: administração escolar
 Ad: aprendizagem e diferenças
 Sp: supervisão escolar
 Lb: literatura brasileira
 Ed: educação para a diversidade
 Pre: projeto educacional
 Edç: Educação