

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Carmen Eloísa Berlote Brenner**

**DE CRECHE À EMEI EM SANTIAGO/RS: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO  
PEDAGÓGICO**

Santa Maria, RS

2018



**Carmen Eloísa Berlote Brenner**

**DE CRECHE À EMEI EM SANTIAGO/RS: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO  
PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS

2018

Brenner, Carmen Eloísa Berlote  
De Creche à EMEI em Santiago/RS: Um estudo sobre o  
trabalho pedagógico / Carmen Eloísa Berlote Brenner.- 2018.  
134 p.; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2018

1. Educação Infantil 2. Trabalho pedagógico 3. Políticas  
públicas I. Ferreira, Liliana Soares II. Título.

**Carmen Eloísa Berlote Brenner**

**DE CRECHE À EMEI EM SANTIAGO/RS: ESTUDO SOBRE O TRABALHO  
PEDAGÓGICO**

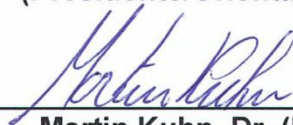
Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título **Mestra em Educação**.

Aprovado em 30 de julho de 2018:



---

**Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



---

**Martin Kuhn, Dr. (URI)**



---

**Elena Maria Mallmann, Dra. (UFSM)**



---

**Mariglei Severo Maraschin, Dra. (UFSM)**  
(Suplente)

Santa Maria, RS  
2018



## DEDICATÓRIA

*Às colegas da Escola Municipal de Educação Infantil Boa Vista, por me engajarem na luta por uma Educação Infantil pública e de qualidade em nosso país.*

*À querida professora Jane Picolo, por proporcionar meu primeiro contato com a Educação Infantil.*





## AGRADECIMENTOS

A realização dessa pesquisa não se deu sozinha, muitos e muitas foram os envolvidos e envolvidas para que ela se concretizasse. Meu sincero agradecimento a todos e todas que de alguma maneira contribuíram para essa realização, em especial:

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira pelas orientações, conversas e paciência, me mostrando que pesquisa também pode ser algo leve;

Aos meus pais Jussara e Luiz Carlos Brenner por todo o incentivo e motivação para prosseguir;

Ao meu noivo Michel Iserhardt por acompanhar minha trajetória desde quando o ingresso no mestrado era só um projeto;

Aos queridos primos Ana Silveira e Júnior Severo pela acolhida;

Às interlocutoras dessa pesquisa, monitoras, professoras e gestoras, trabalhadoras da educação, por dividirem seus conhecimentos e vivências comigo;

Às colegas e amigas da Escola Municipal de Educação Infantil Boa Vista por sempre estarem de portas abertas para me receber;

À Secretaria Municipal de Educação do município de Santiago/RS por permitir a realização dessa pesquisa em suas escolas;

Aos colegas, amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Trabalho e Políticas Públicas – Kairós por me proporcionarem viver e conviver em uma comunidade acadêmica;

Aos amigos e amigas da Equipe Multidisciplinar do Núcleo de Tecnologia Educacional da UFSM por tornarem meus dias de trabalho mais alegres.

Enfim, a todos e todas que contribuíram de alguma maneira para que esse projeto fosse concretizado.



*A maior riqueza do homem é sua  
incompletude.*

*Nesse ponto sou abastado.*

*Palavras que me aceitam como sou  
– eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito  
que abre portas, que puxa válvulas, que olha  
o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que  
vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva  
etc. etc.*

*Perdoai.*

*Mas eu preciso ser Outros.*

*Eu penso renovar o homem usando  
borboletas.*

*(Manoel de Barros)*



## RESUMO

### DE CRECHE À EMEI EM SANTIAGO/RS: ESTUDO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

AUTORA: Carmen Eloísa Berlote Brenner  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira

Este trabalho investigou, com base no discurso de monitoras, professoras que trabalham nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Santiago/RS e das gestoras dessa Rede, como o trabalho pedagógico produzido nessas escolas vem se constituindo em consonância com a historicidade dessas instituições. Sob a perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico e Dialético, a produção de dados aconteceu no município de Santiago/RS. Os primeiros dados foram produzidos através de questionários, respondidos por todas as professoras e monitoras que se encontravam trabalhando nessas instituições. Após a tabulação desses dados, participaram de uma entrevista semiestruturada duas gestoras da Rede Municipal de Educação, sendo a coordenadora pedagógica que organizou a transição das creches para o setor educacional e a secretária de educação que efetivou essa transição. Além das gestoras, quatro professoras e quatro monitoras realizaram entrevistas, sendo escolhidas por dois critérios. O primeiro critério utilizado foi o ano de ingresso, 2011 e 2012 para o primeiro grupo, por serem os anos em que ingressaram as primeiras professoras para trabalhar em EMEIs no município e a década de 1990 para o segundo grupo, por ser quando ocorreu a transição da creche do setor assistencialista para o educacional. O segundo critério para a escolha foi selecionar duas monitoras e duas professoras que acreditam que as EMEIs são reconhecidas como escola no município de Santiago/RS e duas monitoras e duas professoras que acreditam que essa instituição ainda não é reconhecida como escola. Após a análise dos discursos produzidos através das entrevistas, realizou-se um grupo de interlocução com as participantes da pesquisa, momento em que foram produzidos novos dados e analisados os que já constituíam a pesquisa. A análise dos dados se constituiu dialeticamente, considerando quatro categorias de análise: trabalho pedagógico, historicidade das EMEIs, políticas públicas e pertença profissional. As considerações que se chegaram ao final foram de que essa instituição ainda não é pensada para crianças, as políticas educacionais apresentam dubiedade de sentido, as trabalhadoras das EMEIs vivem uma crise de pertença profissional, muitas delas apenas cumprindo seu emprego em detrimento ao trabalho e, por serem todas mulheres, acabam tendo sua profissão confundida com maternagem. Todos esses aspectos acabam por resultar em um trabalho pedagógico frágil, que não consegue sustentar essa instituição como a escola da infância.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Trabalho pedagógico. Políticas públicas.



## ABSTRACT

### FROM KINDERGARTEN TO CHILDREN SCHOOL IN SANTIAGO/RS: A STUDY ABOUT THE PEDAGOGICAL WORK

AUTHOR: Carmen Eloísa Berlote Brenner  
ADVISOR: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira

This work checked, based in speeches of assistant professors, municipal system education teachers from Santiago/RS who works with children education (EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil), and system education managers, like the pedagogical job produced in these schools has been constituted with these institutional history. From the theoretical and methodological perspective of the Historical and Dialectical Materialism, the data production happened in Santiago/RS – Brazil. The first data was been produced by surveys, which were answered by all the teachers and assistant professors who were working at these schools. After the data tab, two Municipal Education Managers attended a semi-structured interview, one of them had organized the transition of the kindergartens to educational systems, and other person was who had implemented this transition. Other four teachers and four assistants also attended interviews, but they had been chosen by two requirements. The first one was about the year that they entered in the school, between 2011 and 2012 for the group one, this is because these years were when started the work in the “*EMEIs*”, and the group two is about the teacher who started work in 1900s, decade that happened the transition of the kindergartens to educational systems. The second requirement consisted in select two assistants and two teachers who have believed that “*EMEIs*” are recognized as Municipal Schools, and others two who have beloved that these institutions are not recognized yet. Upon the review of the speeches produced by the interviews, there was an interlocution group with the participants, moment that was produced new data and were analyzed the existing ones. The data analysis was made dialectically in four categories: pedagogical job, “*EMEIs*” historicity, public policies and allegiance professional. At the end can be considerate that the institution is not thought to children, the educational policies present dubiety of meaning, the “*EMEI*” workers live in a allegiance professional crisis, and a lot of them are just fulfilled their job to the detriment of labor, and, as women, their occupation is mistaken with maternal rights. All these factors ending to result in a weak pedagogical job, that does not get to support this institution as a true Children School.

**Keywords:** Children School. Pedagogical Work. Public policy.





## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária das monitoras.....	37
Gráfico 2 – Faixa etária das professoras.....	38
Gráfico 3 – Escolaridade das professoras.....	39
Gráfico 4 – Escolaridade das monitoras.....	40
Gráfico 5 – Reconhecimento social da EMEI como escola na opinião das professoras.....	55
Gráfico 6 – Reconhecimento social da EMEI como escola na opinião das monitoras.....	56
Gráfico 7 – Descrição do trabalho das professoras.....	88
Gráfico 8 – Como se sentem as professoras nas EMEIs de Santiago/RS.....	90
Gráfico 9 – Como se sentem as monitoras nas EMEIs de Santiago/RS.....	91
Gráfico 10 – Produção de trabalho pedagógico pelas professoras das EMEIs de Santiago/RS.....	98
Gráfico 11 – Produção de trabalho pedagógico pelas monitoras das EMEIs de Santiago/RS.....	99
Gráfico 12 – Atividade de planejamento pelas monitora das EMEIs de Santiago/RS.....	100



## SUMÁRIO

<b>1 A DIALÉTICA DO INDIVIDUAL AO COLETIVO, A PESQUISA COMO AÇÃO SOCIAL: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>19</b>
1.1 HISTORICIDADE DE UMA TRABALHADORA DA EDUCAÇÃO.....	22
<b>2 O PERCURSO DA PESQUISA.....</b>	<b>35</b>
<b>3 HISTORICIDADE DAS EMEIs.....</b>	<b>46</b>
3.1 A INSTITUIÇÃO EMEI E SUA HISTORICIDADE .....	47
<b>3.1.1 Historicidade das Escolas Municipais de Educação Infantil no município de Santiago/RS.....</b>	<b>50</b>
3.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A TRANSIÇÃO CRECHE – ESCOLA .....	60
<b>4 TRABALHO, EDUCAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>74</b>
4.1 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO CAPITAL.....	76
4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS ESPECIFICIDADES .....	85
<b>4.2.1 O trabalho pedagógico nas EMEIs.....</b>	<b>97</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS PROFESSORAS .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS MONITORAS.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE D – CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS TRANSCRITAS .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE E – CATEGORIZAÇÃO DO GRUPO DE INTERLOCUÇÃO TRANSCRITO .....</b>	<b>132</b>



## 1 A DIALÉTICA DO INDIVIDUAL AO COLETIVO, A PESQUISA COMO AÇÃO SOCIAL: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Pesquisar não é tarefa fácil. Exige muito mais que dedicação, empenho e compromisso.<sup>1</sup> Marx (2014), no Prefácio da Edição Francesa d'O Capital, já alertava que “não há estrada real para a ciência, e só tem probabilidade de chegar a seus cumos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas” (MARX, 2014, p. 31). Não se pode ir apenas pelos caminhos visíveis para alcançar um objetivo. Faz-se necessário ir além do que se encontra na superfície. É necessário submergir na materialidade existente para que se possa entender o que é revelado superficialmente. Assim, com esse trabalho busca-se produzir um movimento do individual ao coletivo, compreendendo que nada está descolado de uma totalidade<sup>2</sup>. Exatamente por isso, os objetivos dessa pesquisa são de ordem social e visaram a contribuir com o trabalho na educação, mais especificamente na Educação Infantil. Para que isso acontecesse foi preciso estar disposta a buscar, investigar, analisar, construir, desconstruir e reconstruir verdades ou falsas verdades, que, muitas vezes, já se encontravam enraizadas no íntimo do ser humano. Foi necessário buscar conhecer a totalidade que se tem a partir de sua constituição material e historicidade, confrontar esses dados com o que até hoje se tinha como verdade, tentando movimentar-se dialeticamente. Entretanto, não é simples trazer à consciência a totalidade existente, uma vez que,

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que exista fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (KOSIK, 1976, p. 10).

---

<sup>1</sup> Nota explicativa sobre o título: “De creche à EMEI em Santiago/RS: um estudo sobre o Trabalho Pedagógico”. O termo “creche” está se referindo às instituições que pertenciam ao sistema assistencialista, não se referindo à etapa da Educação Infantil creche, caracterizada em documentos oficiais como o período que abrange a faixa etária dos 0 aos 3 anos. O enunciado “de creche à EMEI” faz referência à migração que aconteceu da instituição creche do sistema assistencialista municipal para o sistema educacional transformando essas instituições em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

<sup>2</sup> “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35).

Dessa maneira, precisa-se de esforço para conseguir compreender a totalidade que se tem hoje. Por isso, essa pesquisa também objetivou conhecer o que constitui a realidade social. Além disso, assumir essa pesquisa implicou uma série de responsabilidades, entre elas, compreender o que se busca alcançar, que função social terá e a serviço de quem estará, pois pesquisar também é um ato político, na medida em que intenciona algo e, não sendo neutro, coloca-se ao lado de uma classe na luta social que existe entre proletários/proletárias e burgueses/burguesas<sup>3</sup>. Partindo desse pressuposto e assumindo essa pesquisa a serviço da classe trabalhadora, o enfoque teórico-metodológico mais coerente e, por isso, escolhido, foi o Materialismo Histórico e Dialético.

No Materialismo Histórico e Dialético encontram-se elementos não somente para interpretar o mundo, mas para a ação, dado que ele é o “instrumento mais radical para entender a natureza e o alcance destas mudanças” (FRIGOTTO, 2014, p. 34). Por isso, partindo do desejo de não somente tentar entender a totalidade, mas buscar contribuir de alguma maneira para uma ação transformadora, esse trabalho tentou se aproximar do que é práxis, pois, conforme Marx em sua 11ª Tese sobre Feuerbach, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (MARX, 2007, p. 539). Nessa perspectiva teórico-metodológica, uma pesquisa que busque apenas interpretar determinados fenômenos se faz irrelevante. Primeiramente, porque nada acontece de forma isolada, tudo pertence a uma totalidade, interfere e é interferido por outros elementos até se constituir no que é. Segundo, ficar apenas no plano teórico das ideias não transformará realidade alguma.

Sendo assim, se faz necessária uma pesquisa que auxilie de alguma maneira na ação, objetivando a transformação de algo, partindo de determinada situação materializada, teorizando sobre e retornando ao campo de ação. No caso dessa pesquisa, objetivou-se partir do trabalho pedagógico que é produzido nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) do município de Santiago/RS, incluída na

---

<sup>3</sup> “Por burgueses entende-se a classe dos capitalistas modernos que são proprietários dos meios sociais de produção e utilizam o trabalho assalariado. Por proletários, a classe dos modernos trabalhadores assalariados que, não possuindo meios próprios de produção, dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver.” [Observação de Engels incluída na edição inglesa de 1888] (MARX, ENGELS, 2008, p. 64). Antunes apresenta esse proletariado, na contemporaneidade, como a *classe-que-vive-do-trabalho*, segundo ele, “compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e são despossuídos dos meios de produção, não tendo outra alternativa de sobrevivência senão a de vender sua força de trabalho sob a forma do assalariamento” (ANTUNES, 2005, p. 48-49).

sociedade capitalista no atual estágio. A partir dele se buscou compreender a historicidade dessa instituição, entendendo os caminhos que a levaram até onde chegou. Após, a proposta foi discutir esses fatos com um grupo de trabalhadoras dessa realidade, como maneira de vivenciar reflexões que possibilitem ações de fortalecimento social e da concepção do que seja uma escola de Educação Infantil. Esse foi o movimento pretendido.

Vázquez explica que práxis, para Marx, é “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 111). Por isso, toda práxis demanda ação, mas nem toda ação é práxis. Algumas ações simplesmente reproduzem mecanicamente determinados dispositivos, retirando a intencionalidade desse movimento. Uma pesquisa se fará práxis no momento em que possibilitar reflexões a respeito do que está dado e, através da teoria consciente, possibilitar ações que busquem transcender a situação presente. Entretanto, não é tão simples assim compreender a realidade opressora que se tem, isso é um processo longo e muitas vezes doloroso.

O desafio da consciência ou do pensamento é o de transcender o mundo fenomênico imediatamente perceptível, ou as visões mistificadoras da ideologia burguesa, e apreender as mediações e/ou determinações que estão trazendo mudanças na forma social que assume o capital. (FRIGOTTO, 2014, p. 40).

Trazer à consciência a exploração que se vive, principalmente estando do lado da classe trabalhadora na luta de classes, é um processo que se faz primordial para que a práxis aconteça. Por isso, reitera-se a escolha pelo Materialismo Histórico e Dialético, porque aponta que “o caminho da superação dessa limitação é justamente reconhecer a atividade subjetiva, mas, ao mesmo tempo, sua materialidade, tanto na atividade em si como em seus produtos” (VAZQUEZ, 2011, p. 173). Apenas transpor o que se pensa da realidade e/ou saber o que outras pessoas pensam a respeito não romperá de forma alguma com a situação que se tem. Para tanto, é necessário unir todas as forças na busca por essa transformação. Por essas razões, Marx criticava o filósofo idealista Hegel (1770-1831) e, um dos maiores avanços que a filosofia marxiana tem em relação a essa, se constitui exatamente na práxis. Essa não se limita apenas em interpretar o mundo, mas intenciona revolucionar a situação dada. Explica Vázquez:

Chegamos à conclusão de que essa categoria é central para Marx, na medida em que somente a partir dela ganha sentido a atividade do homem,

sua história e o conhecimento. O homem se define, certamente, como ser prático. A filosofia de Marx ganha assim, seu verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, da práxis (VÁZQUEZ, 2011, p. 172).

É exagero pensar que uma dissertação de Mestrado poderá transformar o mundo e, de maneira alguma, é essa a pretensão. Porém, não se pode deixar tudo como está. É preciso unir cada vez mais forças na luta contra a segregação social. Por isso, esse trabalho buscou contribuir na tentativa de tornar conscientes algumas questões que já foram naturalizadas, buscando ser “guia da ação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 111) para uma revolução necessária em seu campo de estudo.

## 1.1 HISTORICIDADE DE UMA TRABALHADORA DA EDUCAÇÃO

Um dos fatores determinantes da práxis é o trabalho, intercâmbio entre seres humanos e natureza. Kosik afirma em seu livro “A Dialética do Concreto” que,

[...] a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da liberdade humana (KOSIK, 1976, p. 204).

Torna-se impossível buscar a práxis sem partir das próprias vivências, sem trazer as contradições à consciência, a totalidade a que se pertence, as explorações e as lutas que se tem a cada dia. De maneira alguma o objetivo foi realizar uma pesquisa apenas com objetivos individualizados, pois, para se legitimar práxis, esta precisa ser coletiva. Entretanto, torna-se pouco provável pesquisar a partir do que não se vive, do que não se conhece e do que não encanta.

Por isso, para alcançar os objetivos propostos nesse trabalho, buscou-se na historicidade das bases materiais da sociedade o movimento que compõem o foco central dessa pesquisa: o Trabalho Pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Santiago/RS. Desse modo, não vejo outra maneira de apresentar o problema de pesquisa pretendido, se não começando pela minha própria historicidade.



Marx, em 1852, escreveu “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”<sup>4</sup> e, referindo-se à historicidade, já advertia no primeiro capítulo de seu livro, que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2008, p. 19). As pessoas não possuem a plena liberdade de escolher o que será feito de sua vida. Ninguém decide se quer nascer homem ou mulher, branco ou negro. A primeira determinação pela qual se passa será a biológica, a qual definirá gênero, cor da pele, cabelos, olhos, etc. A segunda determinação é a social, a qual possui possibilidades de superação, pois,

[...] o homem não está emparedado na subjetividade da raça, da socialidade e dos projetos subjetivos nos quais, de diversas maneiras, sempre definiu a si mesmo; mas, com a sua existência - que é a práxis -, tem a capacidade de superar a própria subjetividade e de conhecer as coisas como realmente são (KOSIK, 1976, p. 229).

A práxis se apresenta como possibilidade de mudança, de transcender a situação alienante que as condições sociais dessa organização social impõem, pois sendo essa regida pelo capital, esse sistema,

[...] estabelece um novo padrão de acumulação, baseado em um modelo flexível de produção, articulado à globalização da economia e que inaugura alterações contextuais e estruturais que indicam novas formas de relações socioculturais, econômicas e políticas (POSSOLI, 2009, p. 237).

Entre essas novas formas de relações, acentua-se cada vez mais a divisão social. Nessa situação há uma pequena quantidade de pessoas que detêm os meios de produção e compram a força de trabalho dos(as) não possuidores e possuidoras de capital extraindo mais-valia que, conforme Marx (2014), é o valor excedente que se tem a partir do processo de produção de mercadorias, excluindo os custos com sua produção e o salário do trabalhador e da trabalhadora<sup>5</sup>. Dessa maneira, a

---

<sup>4</sup> “Escrito entre dezembro de 1851 e março de 1852, publicado originalmente na revista *Die Revolution*, a obra em questão parte da análise concreta dos acontecimentos revolucionários na França, entre 1848 e 1851, acontecimentos esses que levaram ao golpe de estado em que Napoleão III se nomeou imperador, à semelhança de seu tio Napoleão I. Brumário é a data que corresponde ao calendário estabelecido pela Revolução Francesa e equivale a 9 de novembro do calendário gregoriano; é o mês do calendário republicano francês.” (LARA, 2009, online).

<sup>5</sup> Nesse trabalho, sempre que possível, não se usará substantivos masculinos para representar conjunto de pessoas. Eles serão referidos nos dois gêneros, pois as participantes da pesquisa são mulheres, além da autora e orientadora da presente pesquisa também constituem esse gênero. Bechara ainda justifica que, “a distinção do gênero nos substantivos só tem fundamento na tradição fixada pelo uso e pela norma; nada justifica serem, em português, masculinos *lápiz, papel, bolo* e femininos *caneta, folha e bola*” (BECHARA, 2010, p. 89) e, ainda afirma que “a presença, cada vez mais justamente acentuada, da mulher nas atividades profissionais que até bem pouco eram

intenção da classe burguesa é diminuir cada vez mais os custos com a produção e, consecutivamente, com os trabalhadores e trabalhadoras, para que a mais-valia seja cada vez maior. A consequência disso são os detentores e as detentoras do capital com um poder aquisitivo cada vez maior e os trabalhadores e trabalhadoras com o salário cada vez menor. Isso divide a população entre uma minoria que pode escolher (comprar) os lugares mais seguros para viver, os melhores tratamentos de saúde, a melhor educação, etc. e, de outro lado, uma maioria que precisa se contentar com o que o Estado proporcionar “gratuitamente”.

Também nasci sob circunstâncias determinadas, entre elas, mulher, pertencente à classe trabalhadora e em um país que, em meu ano de nascimento, caminhava a passos lentos em busca da democracia, elegendo o primeiro presidente da República após a Ditadura Militar. A partir de algumas dessas determinações, refaço aqui um questionamento que Simone de Beauvoir<sup>6</sup> apresenta em seu célebre livro “O segundo sexo”: “que possibilidades nos foram oferecidas, exatamente, e quais nos foram recusadas?” (BEAUVOIR, 2016, p. 25). Quais outras chances teria se tivesse nascido homem? Que circunstâncias, na minha vida, foram determinadas pela minha condição de mulher pertencente à classe trabalhadora?

Cresci em meio ao “mundo cor-de-rosa” das bonecas e casinhas, embora tivesse também brinquedos considerados “para meninos”, como carrinhos, por

---

exclusivas ou quase exclusivas do homem tem exigido que as línguas – não só o português – adaptem seu sistema gramatical a estas novas realidades” (Ibidem, p. 90). Costa descreve essa regra, de utilizar termos masculinos para se referir a pessoas (homens e mulheres), como “tradição do pensamento moderno, caracterizando a vocação não só masculina, mas machista da modernidade” (COSTA, 2001, p. 02). Assim, nossa intenção não é elevar a condição feminina acima da masculina, mas quebrar tal convenção linguística, nesse trabalho, para impactar no que ainda precisa ser revisto para uma sociedade onde a mulher seja cada vez mais respeitada.

<sup>6</sup> Os questionamentos de Beauvoir (2016) foram mencionados nessa parte do texto por ser uma escritora de notório reconhecimento dentro da literatura feminista. Sabe-se de sua crítica ao materialismo histórico e dialético quando reduz o método marxiano apenas às questões econômicas, chegando a escrever que ele não “pode fornecer soluções para os problemas que indicamos, porque tais problemas interessam o homem na sua totalidade e não essa abstração que se denomina *homo oeconomicus*” (BEAUVOIR, 2016, p. 86). Percebe-se que Beauvoir não valoriza a categoria da totalidade marxiana e mais ainda o materialismo histórico e dialético, pois “não é a consciência dos homens que lhes determina o ser; é, inversamente, o ser social que lhes determina a consciência”. Esse ser social funda-se a partir do “modo de produção da vida material”, pois ele “condiciona o processo de vida social, político e intelectual em geral” (MARX, 1974, p. 27). Com a expansão do capitalismo, a venda da força de trabalho não permite mais que as pessoas produzam para si mesmas, mas sim para os detentores e detentoras dos meios de produção, ou seja, tudo que os trabalhadores e trabalhadoras produzirem não lhes pertence. Por isso, se torna um equívoco separar o ser humano dos processos produtivos, que pelo capitalismo se tornou venda e compra de força de trabalho, por essa razão, o equívoco em pensar que o método marxiano se reduz apenas a questões econômicas, pois a totalidade que se fala diz respeito às diversas relações que são estabelecidas entre as realidades materiais. Por isso, “abstração” é negar a luta de classes e elevar a consciência humana acima das condições materiais de vida, como se ela pudesse as determinar.

exemplo. As brincadeiras que envolvessem “coisas de menina” sempre foram as mais incentivadas. Não tenho como elaborar (ou não consigo) um parâmetro extenso sobre os costumes que foram trazidos na minha infância por eu ser menina, pois por ser a única filha de meus pais, não tive o contraponto de uma irmã ou, mais especificamente, de um irmão para saber o que se diferenciaria na criação de um menino e de uma menina em minha casa. Desse contexto, ainda me lembro de certos ensinamentos de minha mãe que, acredito, não seriam passados a um irmão homem se ele existisse, por exemplo, a maneira de se “comportar” usando saias e até mesmo os serviços e cuidados domésticos.

Outro momento bastante esperado por mim e, acredito que por muitas outras meninas, foi o início do uso da maquiagem. Embora já exista o comércio desses produtos para o público feminino infantil, esses cosméticos acabam por marcar o fim da infância e o despertar de outros interesses que não mais os brinquedos e as brincadeiras. O fato que quero destacar aqui são os padrões estéticos que a sociedade capitalista, por puro desejo de obtenção de mais-valia, acaba impondo à muitas mulheres, pois quanto mais fomentarem o imaginário de que a mulher precisa de inúmeros artifícios para se sentir com a autoestima elevada, maiores serão seus rendimentos. Hoje, esses produtos também vêm sendo produzidos para os homens, mas o público-alvo ainda são as mulheres que “independente de sua classe social e cultural, busca na maquiagem um recurso para melhorar a sua autoimagem e para se encontrar num padrão de beleza influenciado pela convergência da moda e da sociedade atual” (FERRAZ; YABRUDE; THIVES, 2011, p. 02). Às vezes, a maquiagem chega a ser quase que uma cobrança para as mulheres, pois a mídia glorifica a “supermulher” que consegue ser mãe, dona de casa, profissional de sucesso e ainda estar sempre “bonita”. Que artifício é esse que dita como a mulher deve ser, que não a aceita naturalmente e necessita fazer uma “máscara” para que seja esteticamente aceita pela sociedade?

São essas ações que vão mostrando as sutis diferenças entre homens e mulheres. Parece algo ínfimo, que poderia ser questionado sobre o porquê de não tratar de desigualdades maiores entre mulheres e homens. Entretanto, são de pequenos preconceitos e exigências, “ditas” de coisas femininas, que, somada a

toda a desvalorização que as mulheres sofrem, acabam resultando na sociedade machista que ainda se tem hoje<sup>7</sup>.

Além disso, todas essas distinções trarão reflexos na profissionalização feminina. Antunes constata essa diferenciação na educação de meninos e meninas e suas consequências. Para ele,

[...] as relações entre gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho (ANTUNES, 2009, p. 109).

Não sendo de outra maneira, minha condição de gênero e classe acabou influenciando na escolha pelo trabalho que produzi durante 10 anos da minha vida, o trabalho pedagógico como professora de Educação Infantil. Desde pequena, gostei de brincar de escola. Trabalhava como professora das bonecas, cena típica da maioria das infâncias de meninas da minha época. Entretanto, quando essa brincadeira era realizada com outras crianças, lembro que, na maioria das vezes, eu era a professora e, quando não era, quem assumia o posto era sempre outra menina. Os meninos ficavam na posição de estudantes, como se aquele universo fosse exclusivamente feminino, como se fosse trabalho apenas para mulheres e, de fato, na realidade da qual fazíamos parte, era. Nossa turma de brincadeiras frequentava a mesma escola, onde todas as professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais pertenciam ao gênero feminino.

Uma das explicações que Hypolito (1997, p. 56) apresenta<sup>8</sup> para esse fenômeno é que “nas referências sobre a adequação do exercício do trabalho de professora primária por mulheres é bastante comum a comparação entre as atividades próprias desse ofício e as funções de mãe que as mulheres exercem ou deverão exercer”. Além disso, Hypolito (1997) discute dois pontos importantes nesse processo de feminização do magistério, levantando duas hipóteses. A primeira, que o próprio fato de relacionar magistério com maternagem e a expansão dos Cursos Normais, levaram as mulheres a conquistarem seu espaço no mundo do trabalho remunerado através do magistério. O segundo pressuposto, é que para os homens se tornou mais atrativo o trabalho nas fábricas, devido a urbanização e

---

<sup>7</sup> Um exemplo dessa discriminação é o Código Civil brasileiro que só teve uma nova versão em 2002, até então vigorava o do ano de 1916, no qual a mulher era apresentada como um ser submisso ao homem.

<sup>8</sup> Baseado no imaginário social de que toda mulher deve ou deverá ser mãe.

industrialização moderna, abrindo o espaço nas escolas para as mulheres assumirem a função de professoras.

Por muitas vezes, pensei em trabalhar como professora, mas com o passar do tempo desisti da ideia. Os baixos salários, as precárias condições de trabalho e a desvalorização social, não raramente, desmotivam quem pensa em trabalhar na Educação Básica. Entretanto, como qualquer jovem pertencente à classe trabalhadora, minha ideia era começar a trabalhar o quanto antes e, para isso, ingressei no Curso Normal de Nível Médio, na época, era o único curso profissionalizante integrado ao Ensino Médio que havia em minha cidade. Consegui meu objetivo: ingressar no mundo do trabalho antes de concluir o Ensino Médio. Realizei uma monitoria voluntária em uma escola da rede particular da cidade de Santiago/RS. Posteriormente, fui contratada como estagiária e após fui efetivada como professora.

No momento em que ingressei no mundo do trabalho, comecei a me inserir na atividade prática do trabalho como professora. A partir disso, aquela profissão começou a fazer sentido para mim. Kosik explica isso quando diz que para o ser humano

[...] a realidade não pode manifestar-se primordial e imediatamente como o conjunto das leis objetivas às quais ele está submetido; manifesta-se, ao contrário, como atividade e intervenção, como mundo que é posto em movimento e recebe sentido do ativo *engagement*<sup>9</sup> do indivíduo (KOSIK, 1976, p. 60).

Foi essa intervenção, em uma realidade educacional concreta, que me colocou em movimento, me fez ver e gostar do trabalho como professora. Porém, ao mesmo tempo em que pude começar a contrapor todas as teorias educacionais com a prática e fazer o movimento de reflexão sobre tudo isso, cada vez mais se distanciava de mim a oportunidade de ingresso no Ensino Superior, pois a Educação Técnica Estadual de Nível Médio, da qual eu fazia parte, para Moura é uma “segunda categoria de formação profissionalizante” (MOURA, 2014, p. 13) se comparada à Rede Federal de Ensino. Segundo ele, não garante base suficiente para o ingresso no Ensino Superior público e eu vivi isso na prática.

É exatamente disso que os detentores e detentoras dos meios de produção precisam: segregar cada vez mais a sociedade para manter a ordem capitalista e a educação precisa estar em acordo com tudo isso. Por esse motivo, a atualidade “se

---

<sup>9</sup> Compromisso (tradução nossa).

produz na desigualdade e se alimenta dela e, não só não precisa da universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual” (FRIGOTTO, 2007, p. 1138), ou então como vem ocorrendo, afirmando a necessidade da universalização da Educação Básica, mas com o único intuito de cada vez mais segregar pessoas. Dessa maneira, acaba resultando no acesso aos mais elevados níveis de educação aos filhos e filhas da burguesia e aos filhos e filhas do proletariado, a venda de força de trabalho por salários cada vez mais miseráveis. Ou ainda o que aconteceu comigo e com outros(as) jovens de minha cidade naquela época. A maioria dos/das estudantes da rede privada conseguiram vagas nas universidades públicas e os oriundos e oriundas da rede pública (em especial da minha realidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que dos/das concluintes da minha turma NENHUM(A) obteve ingresso na universidade pública naquele ano) acabaram (os/as que conseguiram) ingressando nas universidades particulares, alguns e algumas na modalidade de Educação a Distância (EaD), vivenciando a dupla jornada de trabalho durante o dia e estudos à noite.

Meu ingresso no curso de Pedagogia deu-se com bolsa integral pelo Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Criado em 2004, esse Programa do governo, conforme sua lei de regulamentação nº 11.096 de janeiro de 2005, concede bolsas de estudos parciais e integrais para estudantes que tenham concluído o Ensino Médio na rede pública ou na particular, na condição de bolsistas, considerando a renda familiar. Essa política ainda contempla professores e professoras da rede pública de ensino, trabalhando com o sistema de meritocracia. As melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inscritas no Programa, obtêm as bolsas. Podem-se credenciar nele universidades, sem ou com fins lucrativos, obtendo abatimento de seus impostos.

É notável que seja um tipo de política pública resultante de um sistema capitalista, pois visa “a uma subordinação do sistema educativo ao mercado” (AMARAL; FERREIRA, 2014, p. 04). A delimitação de que somente as melhores notas terão direito ao ingresso no Ensino Superior, além do abatimento de impostos<sup>10</sup> dessas universidades, mesmo as que visam a lucros, caracterizam esse programa como uma política que, embora dita pública, contribui para a expansão do capital. Por trás dessa política, encontram-se muitas outras questões, partindo do

---

<sup>10</sup> Impostos que poderiam ser investido na expansão, qualidade e democratização das universidades públicas.



pressuposto da meritocracia, em que cada um é individualmente responsável pelo seu sucesso, esquecendo-se que a nota obtida no ENEM também é o resultado de toda uma Educação Básica, no caso do Brasil, deficitária. Essa educação nem sempre garante base para o ingresso no Ensino Superior público, o qual acaba, muitas vezes, se destinando aos estudantes vindos da classe detentora dos meios de produção, restando poucas alternativas para a classe trabalhadora, negando-lhe sorrateiramente o seu direito ao Ensino Superior.

Os quatro anos de graduação que se seguiram foram divididos em jornadas de estudo noturnas e trabalho diurno na mesma escola da rede particular na qual ingressei quando ainda estava no Curso Normal. Trabalhar em uma escola da rede particular de ensino me fez ver e viver um pouco mais o capital, no qual a venda da força de trabalho acaba se tornando a própria vida do trabalhador e da trabalhadora. Em quase todo o tempo precisava estar ligada a esse fato, mesmo o tempo dito de “folga”, pois a cobrança pela “inovação” era constante. Essa cobrança chegava de maneira sutil, vinha num disfarce de liberdade.

Mais complexificada, a aparência de maior liberdade no espaço produtivo tem como contrapartida o fato de que as personificações do trabalho devem se converter ainda mais em personificações do capital. Se assim não o fizerem, se não demonstrarem essas “aptidões”, (“vontade”, “disposição” e “desejo”), trabalhadores serão substituídos por outros que demonstrarem “perfil” e “atributos” para aceitar esses “novos desafios” (ANTUNES, 2009, p. 130).

Essa faceta da sociedade capitalista traz exatamente o sentimento de que nunca o trabalho estava a contento, sempre poderia melhorar. Pairava uma falsa liberdade, uma falsa abertura. Entretanto, por pertencer à classe trabalhadora e precisar vender minha força de trabalho para viver, eu estava atrelada ao capital e, juntamente com esse atrelamento, vinha exatamente esse medo, de que, a qualquer momento, eu não “serviria” mais.

Quando conclui a graduação, fui nomeada para trabalhar 20h em uma escola pública de Educação Infantil do município de Santiago/RS, momento esse em que dividia minha jornada de trabalho em dois turnos, sendo um na realidade particular e outro na pública. Durante esse período de dupla jornada, o qual durou um pouco mais de dois anos, pude contrapor as duas realidades. Primeiramente, os sentidos que cada trabalho tinha. Em ambas eu estava atrelada ao capital. Na Rede Privada vendia minha força de trabalho para a mantenedora, dona da escola em que trabalhava. Já na pública, vendia minha força de trabalho para o Estado. Nessa

lógica “o capital depende mais do que nunca de um sistema de Estados locais que administrem o capitalismo global” (WOOD, 2007, online), pois se faz necessário uma organização social, no caso aqui o Estado, que mantenha a ordem capitalista estabelecida, muitas vezes oferecendo assistência para complementar o que o salário recebido pela venda da força de trabalho não contempla e auxiliando na naturalização desse sistema social. Na escola particular, a venda de força de trabalho dava-se diretamente para uma instituição que visava lucros, mesmo que fosse filantrópica. Mascarava-se o real interesse, a produção de mais-valia.

Eu produzia trabalho pedagógico em ambas as escolas, pois, conforme Ferreira (2008), os professores e professoras possuem no pedagógico a centralidade do seu trabalho. Porém, como o que eu produzia estava vinculado ao capital, precisava produzi-lo conforme os interesses dos “compradores”, mesmo que na pública essa venda estivesse disfarçada por se tratar do Estado pagando. Chamava-me a atenção que, nas duas escolas, a Educação Infantil, minha área de trabalho, era formada somente por trabalhadoras mulheres. Outra questão que também sempre me inquietou era o nível e a maneira de participação das famílias em ambas as escolas. Percebia as famílias na escola particular atentas a tudo: questões materiais da escola, atitudes de colegas e professoras, aprendizagem de seus filhos e filhas. Já na pública as reivindicações apareciam em menor quantidade e, quando apareciam, eram principalmente em relação aos cuidados, por exemplo, alimentação, saúde e dias letivos suspensos.

Com o decorrer dos anos, fui nomeada para trabalhar mais 20h na Rede Pública, o que me fez pedir demissão da escola particular e ficar trabalhando em jornada de 40h semanais da Rede Pública Municipal de Ensino. Paralelamente à jornada de trabalho, cursei duas especializações, uma em Neuropsicopedagogia e Saúde Mental pela Faculdade São Fidelis/SP e outra em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Essa última me proporcionou o ingresso no KAIRÓS - Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação<sup>11</sup>. A participação no grupo me fez vivenciar o que é uma comunidade acadêmica, entendendo que, muito mais que simples produções científicas, é necessário um ambiente onde mutuamente seja promovido o

---

<sup>11</sup> KAIRÓS – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, GT-RS do HISTEDBR. Completa 10 anos de fundação em 2018.



crescimento coletivo, no qual o pesquisador e a pesquisadora sejam humanamente valorizados e promovam a valorização das pessoas em seu entorno. Ferreira (2017) caracteriza a comunidade acadêmica como o acolhimento de diferentes sujeitos em um espaço para trabalhar e conviver coletivamente. Para a autora, comunidade acadêmica é a produção e “o entrecruzamento de leituras, argumentos, experiências, subjetividades que, ao se movimentarem, se recriam e demandam análise, interpretação, sistematização” (FERREIRA, 2017, p. 106). Comunidade acadêmica se torna movimento dialético entre potencialidades individuais que se unem para a produção coletiva. Segundo a líder do grupo, Ferreira (2017), quando se participa de uma comunidade acadêmica

[...] está-se colaborando para a produção do conhecimento: de si e do mundo. Quanto ao primeiro, pode-se perceber um movimento que inclui a passagem de um eu individual ao eu coletivo, que compartilha tempos e saberes; a educação do eu para ir ao encontro dos outros, estabelecendo relações acadêmicas e, por isso, sociais; em decorrência, a (re)elaboração da pesquisa e do pesquisador, de modo partilhado (FERREIRA, 2017, p. 107).

E foram nessas vivências que eu pude compreender questões que diziam respeito a mim e ao meu entorno. Pude conviver com diversas pessoas e leituras, o que me levou ao desejo de prosseguir meus estudos. No ano seguinte, realizei a seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM, nível Mestrado, sendo aprovada. Inicialmente com a intenção de pesquisar sobre a temática da Gestão Escolar, partindo dos meus estudos anteriores da especialização. Entretanto, esse tema começou ficar um pouco confuso para mim. Isto porque Marx e Engels (2008), no Manifesto do Partido Comunista, ao se referirem ao surgimento da classe burguesa e declínio da classe feudal, afirmam que a burguesia em momento algum aboliu a sociedade de classes, mas a manteve, mudando apenas a classe que detinha o poder. Percebo um movimento muito parecido, embora de menor intensidade, no campo da gestão escolar no Brasil.

Houve um grande avanço desde as tentativas de supressão das aplicações de parâmetros empresariais na administração das escolas. No entanto, a gestão democrática, tão aclamada por todos e todas, ainda passa longe dessas instituições. Um exemplo é o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para o decênio de 2014 – 2024, que em sua meta 19 trata da gestão democrática e prevê, além da consulta popular, “critérios técnicos de mérito e desempenho” (BRASIL, 2014, online) para a escolha dos diretores e diretoras. Percebe-se que tirou o poder das

escolas das mãos de algumas pessoas, mas ainda não democratizou a sua gestão e embora se reconheça grandes esforços na busca pela democracia, ela ainda está distante. Aos poucos essa temática foi me desencantando e fui sentindo a necessidade de descobrir algo que fizesse mais sentido para mim.

Percebi algo que me inquietava muito: o trabalho pedagógico que produzia como professora em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Comecei trazer à consciência algo que me incomodava. Percebi que, por muitas vezes, fiquei chateada em decorrência de o trabalho que eu produzia naquele ambiente ser considerado apenas como um cuidado, como se toda a minha formação para trabalhar na Educação Infantil pudesse ser reduzida apenas ao fato de manter as crianças bem alimentadas, em temperaturas agradáveis e brincando longe de possíveis perigos. Comecei a me questionar, ao que estaria relacionado esse fato? Seria pela historicidade dessas instituições? O que dizem as políticas públicas que sustentam as escolas públicas de Educação Infantil?

Foi a partir da minha historicidade e dessas inquietações que surgiu a problematização de pesquisa que busco investigar, expressa aqui no questionamento: **Com base no discurso de monitoras, professoras que trabalham nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) da cidade de Santiago/RS e das gestoras dessa Rede, como o trabalho pedagógico produzido nessas escolas vem se constituindo em consonância com a historicidade dessas instituições?**

No decorrer da escrita do projeto dessa pesquisa, deixei de trabalhar como professora de Educação Infantil. Fui nomeada para trabalhar como Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no cargo de Pedagoga. Mais uma vez, me vejo nos escritos de Marx (2015), pois abandonei meu trabalho como professora, do qual eu gostava muito, assumindo um que aos poucos estou começando a gostar e ver o seu sentido. Entretanto, o atual trabalho me possibilita condições melhores de produção e um salário maior. Sigo submissa ao capital, como tantos outros trabalhadores e trabalhadoras que optam por deixar de produzir o que gostam para produzir o que lhes garanta uma melhor remuneração pela venda da força de trabalho.

Desse modo, podem ampliar seus gastos, provendo-se melhores roupas, móveis, etc. e formar um pequeno fundo de reserva em dinheiro. Roupas, alimentação e tratamento melhores e maior pecúlio não eliminam a dependência e a exploração do escravo, nem as do assalariado. Elevação do preço do trabalho, em virtude da acumulação do capital, significa que a

extensão e o peso dos grilhões de ouro que o assalariado forjou para si mesmo apenas permitem que fique menos rigidamente acorrentado (MARX, 2015, p. 728-729).

Segui com a pesquisa na área, pois a Educação Infantil segue me encantando e inquietando profundamente, mesmo hoje produzindo trabalho pedagógico em outro local. Vejo nessa pesquisa a possibilidade de não me afastar totalmente dessa etapa escolar, a qual foi durante 10 anos da minha vida meu local de produção, autoprodução e venda de força de trabalho, bem como meu paradoxo entre liberdade e acorrentamento ao capital.

Considerando o objetivo dessa pesquisa, algumas etapas foram organizadas para alcançá-los, sendo apresentado no próximo capítulo (Percurso da Pesquisa) a organização e estágios desse trabalho. Nesse também será explicado o enfoque teórico e metodológico que guiou a pesquisa e cada etapa de produção de dados, sendo elas: questionário, entrevista semiestruturada e grupo de interlocução. Também será descrita a caracterização das interlocutoras, que foram 4 monitoras, 4 professoras, 1 coordenadora pedagógica e 1 dirigente de secretaria municipal.

O terceiro capítulo apresenta a historicidade das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), no qual é relatado como foi o processo de transição que aconteceu com essa instituição, já que inicialmente ela era Creche, local pensado para que as famílias que precisassem vender sua força de trabalho e não tivessem condições financeiras de pagar para que alguém tomasse conta de seus filhos e filhas, pudessem ter onde deixá-los. No mesmo capítulo, a historicidade dessa instituição foi relatada a partir das políticas que a embasaram.

Visto que a EMEI encontra-se inserida em uma totalidade e esta é permeada por relações dialéticas, se torna importante entender qual o papel do trabalho, da educação e do trabalho pedagógico nessa realidade. O capítulo 4 tratará sobre essas temáticas, apresentando-as na perspectiva do Capital.

Por fim, as considerações finais fazem uma retomada da pesquisa na tentativa de recontar a historicidade das EMEIs a partir do Trabalho Pedagógico produzido na instituição, tentando compreender os motivos que levam essa instituição a encontrar-se na atual situação, que por horas é escola e em outros momentos retorna ao status de creche assistencialista.

Todos os capítulos se encontram permeados pelos dados e discursos das interlocutoras da pesquisa, entendendo que historicidade se faz das relações coletivas estabelecidas, produtoras de sentido e de vida.

## 2 O PERCURSO DA PESQUISA

A presente pesquisa teve o enfoque teórico e metodológico do Materialismo Histórico e Dialético. A escolha se deu porque “compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas” (KOSIK, 1976, p. 33). Por esse motivo, fenômeno e método fazem parte de uma totalidade, produzindo-a e sendo produzidos por ela. Por isso, desenvolvimento e resultados da pesquisa estão compondo todo o corpo do texto, evidenciando metodologia e categorias que dela fazem parte, propondo um movimento entre a teoria e a prática tentando se aproximar do que seria a práxis. Entretanto, nesse momento é necessário esclarecer sobre algumas considerações mais específicas a respeito do caminho que essa investigação percorreu. Também, deixa-se claro que não se buscou engessar a pesquisa com o método, já que ele não deve ser compreendido “como formatação da pesquisa e da ação do pesquisador, mas como orientação prévia, atenta aos aspectos que caracterizam as escolhas feitas ao conceber a pesquisa” (FERREIRA et al., 2014, p. 198).

O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar, com base nos discursos de monitoras e professoras que trabalham nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Santiago/RS e das gestoras dessa Rede, como o trabalho pedagógico produzido nessas escolas vêm se constituindo em consonância com a historicidade dessas instituições. Diante disso, os objetivos específicos que integram essa pesquisa foram: relacionar o entendimento de trabalho pedagógico com o trabalho produzido nas EMEIs, a partir de entrevistas realizadas com monitoras e professoras que trabalham nesse local e gestoras da Rede; conhecer a historicidade das EMEIs, bem como as políticas públicas que embasam essas instituições; conhecer trabalho pedagógico das EMEIs com sua historicidade e especificidades.

Para a realização dessa pesquisa, inicialmente<sup>12</sup> foram produzidos dados através de questionários<sup>13</sup> com todas as monitoras (20) e professoras (80) que estavam trabalhando nas EMEIs do município de Santiago/RS no ano de 2017. As monitoras passaram pela transição de Creches (de cunho assistencialista) para as

---

<sup>12</sup> Antes da qualificação.

<sup>13</sup> Os questionários foram respondidos na presença da pesquisadora, pois além de se tornar mais fácil sanar dúvidas, caso elas surgissem, também o torna mais fidedigno.

Escolas Municipais de Educação Infantil no município e ainda se encontram desenvolvendo suas atividades nesses locais.

O questionário se faz importante quando se quer conhecer uma realidade. No caso desta pesquisa, configurou o conhecimento inicial do que se buscou investigar. Esse instrumento de pesquisa possibilitou o “uso eficiente do tempo. Anonimato para o respondente. Possibilidade de uma alta taxa de retorno.” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 96). O questionário produzido nessa etapa foi composto por uma maioria de questões de múltipla escolha, algumas podendo ser justificadas por escrito e, uma minoria de questões dissertativas, todas tratando do trabalho pedagógico produzido pelas trabalhadoras nas EMEIs.

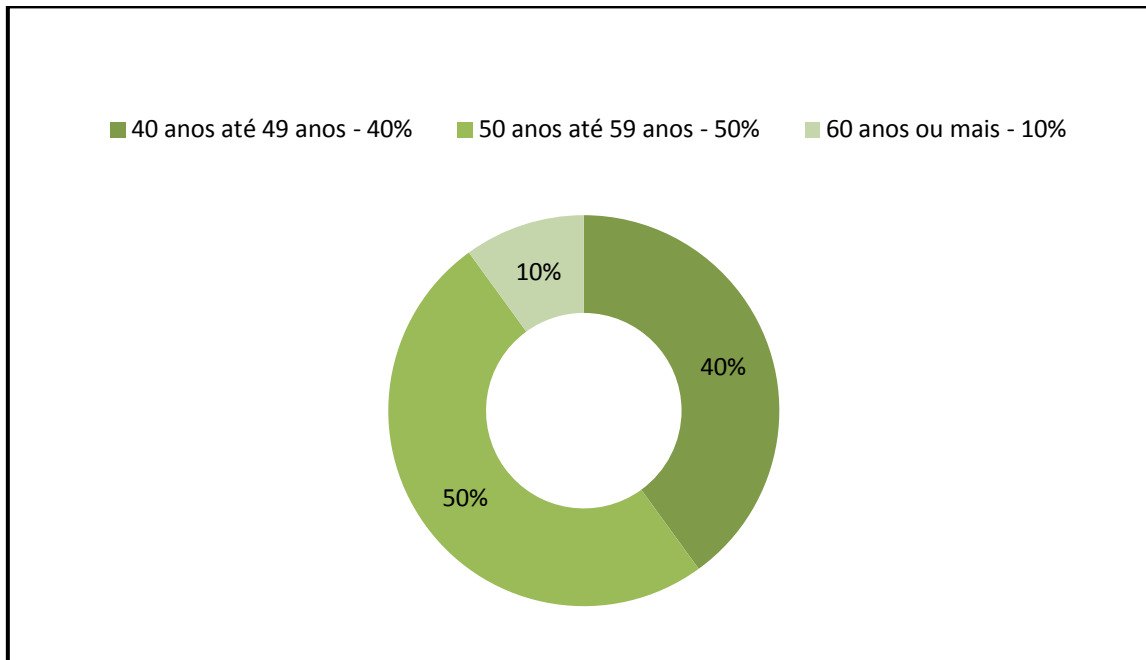
A produção de dados a partir dos questionários, antes da qualificação do projeto, corroborou com o enfoque teórico metodológico da pesquisa. Partiu-se de categorias centrais do método: a totalidade e a dialética. A primeira, compreende “a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção” (KOSIK, 1976, p. 33) e a segunda, maneira de análise dessa totalidade, parte “da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 1976, p. 32). Torna-se impossível pesquisar a partir do Materialismo Histórico e Dialético deixando de lado a totalidade, a historicidade, a dialética e a práxis. Por isso reafirma-se a opção por produzir questionários antes mesmo da etapa de qualificação, pois eles vieram ao encontro da tentativa de compreensão da totalidade. Assim, essa pesquisa parte de uma materialidade, os discursos de trabalhadoras que produziram e produzem a historicidade das EMEIs na cidade de Santiago/RS, bem como o entendimento do movimento dialético que há entre essa historicidade e a situação atual dessa instituição.

Para a primeira etapa da pesquisa, os questionários, participaram todas as professoras e todas as monitoras que se encontravam trabalhando nas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Santiago/RS no primeiro semestre do ano de 2017, sendo 20 monitoras e 80 professoras, totalizando 100 trabalhadoras. O grupo de participantes que responderam ao questionário constituiu-se por mulheres, o que é uma característica bem comum tratando-se de trabalhadoras de Educação Infantil e professoras da infância no geral. Hypolito afirma que esse fenômeno configura-se em uma “evidência histórica irrefutável, não há quem desconheça que o magistério primário transformou-se numa profissão

feminina, principalmente a partir do século passado” (HYPOLITO, 1997, p. 48), sendo muitos os motivos e até mesmo as interrogações pela ocorrência desse fato. É estudado, entre essas determinantes, o ingresso dos homens nas fábricas, deixando as escolas “abertas” à venda da força de trabalho feminina ou ainda à luta das mulheres por uma profissão, sendo o magistério a que melhor se encaixava com as possibilidades da época por se tratar de um trabalho que possuía traços de maternagem. Tal questão é relacionada às mulheres, pois na época, a profissão possibilitava que a professora, trabalhando apenas um turno, pudesse dar conta das tarefas domésticas, que eram de sua exclusiva responsabilidade (HYPOLITO, 1997).

As trabalhadoras das EMEIs de Santiago/RS, embora algumas lotadas no cargo de professoras e outras no de monitoras, dividem o mesmo espaço, mas com muitas diferenças e semelhanças entre si relacionadas aos seus trabalhos. Inicialmente, cabe destacar a diferença de faixa etária, conforme quadro a seguir.

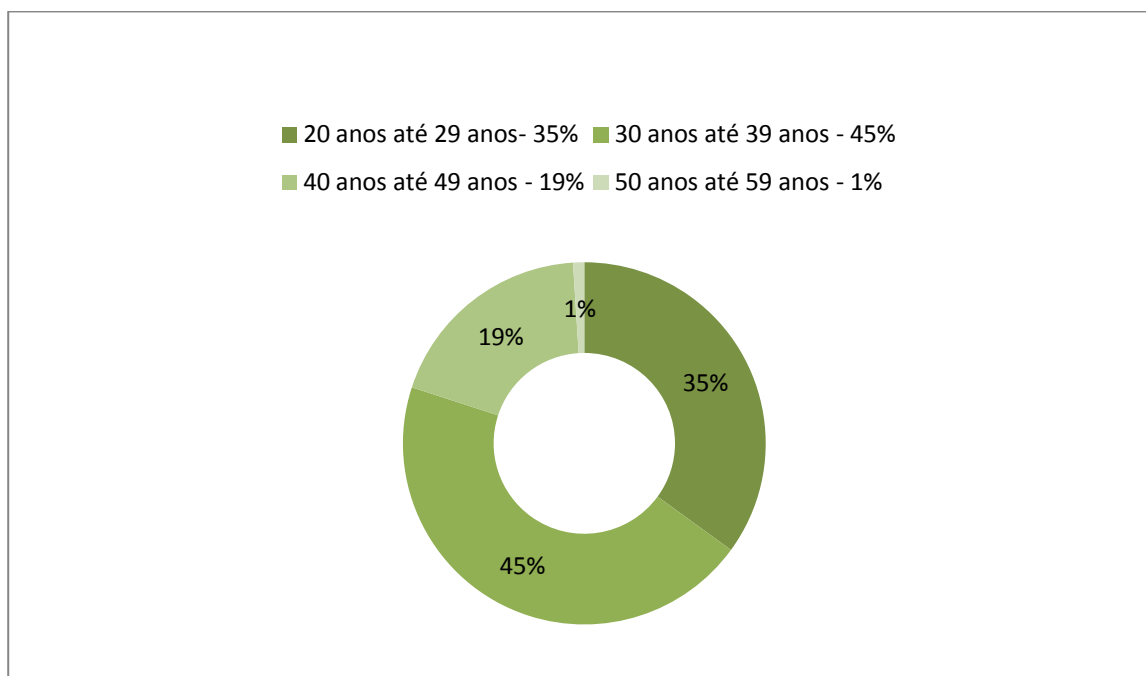
Gráfico 1 – Faixa etária das monitoras



Fonte: Autoras.

Percebe-se que a maioria das monitoras se encontra na faixa etária dos 50 aos 59 anos. Já as professoras que se encontram nessa mesma faixa etária abrangem apenas 1% das trabalhadoras. Os maiores percentuais de idade no grupo das professoras estão dos 30 aos 39 anos:

Gráfico 2 – Faixa etária das professoras



Fonte: Autoras.

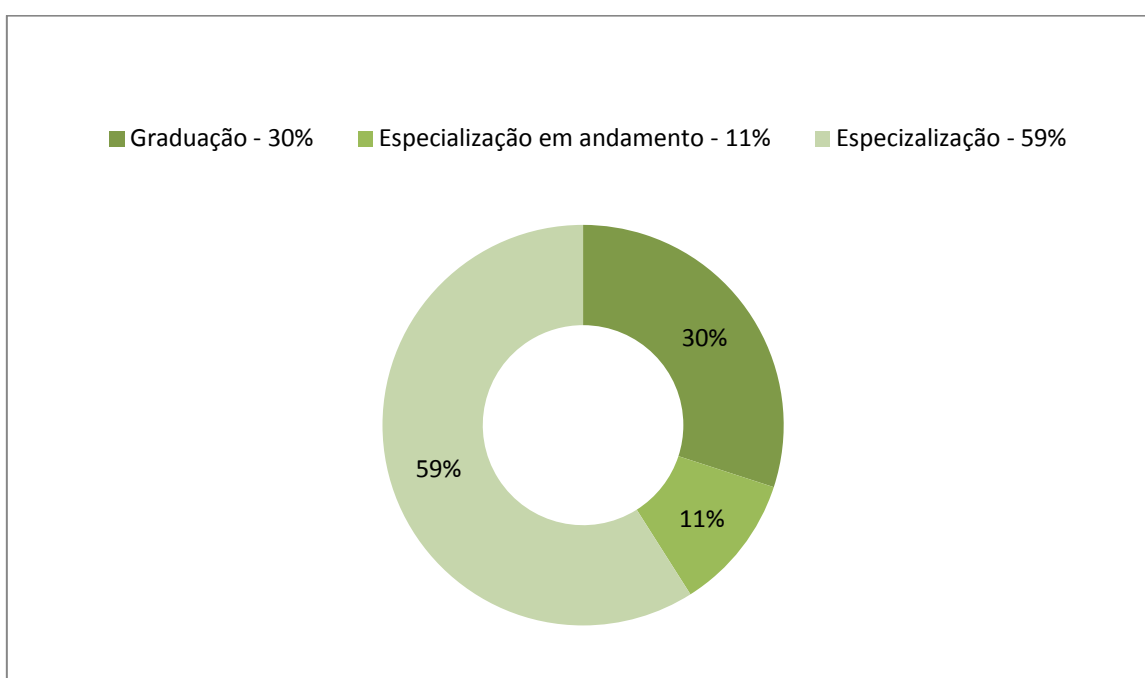
Essa diferença na idade entre os dois grupos pode estar atrelada ao fato de que os concursos para monitoras aconteceram há vários anos, tendo algumas delas ingressado no serviço público antes mesmo dessas seleções existirem. Já os concursos para professora de Educação Infantil com nível superior naquele município são bem recentes. Mesmo a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 62 prevendo a graduação como requisito mínimo para a docência na Educação Básica, a efetivação dessa normativa demorou muito tempo para ocorrer. Um dos fatores que favoreceram e favorecem a flexibilização para concursos públicos solicitarem professores(as) de Educação Infantil e Anos Iniciais, apenas com a formação em nível médio, se encontra no artigo que prevê a formação inicial do professor e professora no Ensino Superior. Esse “admite” para os primeiros períodos escolares a formação no Curso Normal de Nível Médio, deixando implícita a desvalorização



dessa etapa, em razão da exigência pelos profissionais mais qualificados<sup>14</sup> encontrarem-se para os anos finais e para o Ensino Médio.

No município de Santiago/RS, onde aconteceu a produção de dados, todas as professoras já atendem ao requisito da formação inicial em nível superior e a maioria delas já cursou Pós-graduação, ao nível de especialização, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Escolaridade das professoras



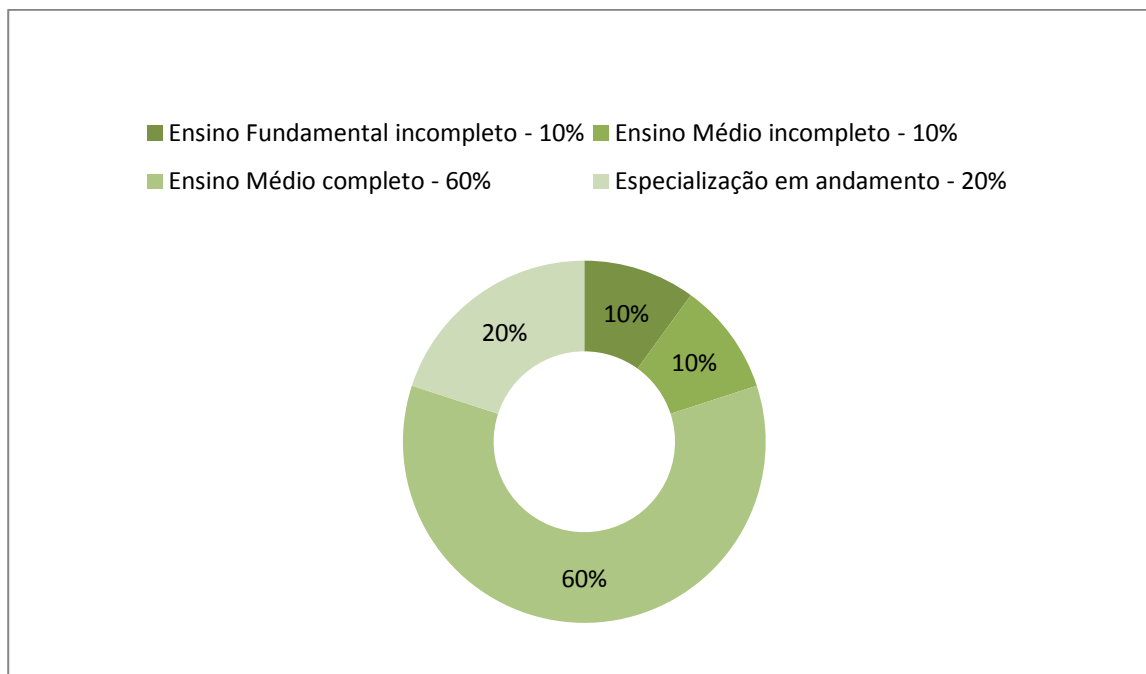
Fonte: Autoras.

Já as monitoras, em sua maioria, cursaram apenas o Ensino Médio, tendo algumas não o concluído. Ainda, 10% possui Ensino Fundamental incompleto e também há 20% que possui curso superior e já está cursando a especialização. Essa diversidade quanto à escolaridade acontece devido aos critérios para ingresso,

<sup>14</sup> O termo “qualificados” não tem a intenção de “medir” profissionais, mas é usado apenas como adjetivo para o professor e professora que possui formação em nível superior. Também se compreende que o seu trabalho não pode ser mensurado pelo seu nível de escolaridade. Ao contrário, altos níveis de formação garantiriam trabalhos produtivos, quando na realidade muitas vezes isso não acontece. Embora se pressuponha que um trabalhador e trabalhadora que tiveram acesso a altos níveis de escolarização deveriam ter um nível intelectual e crítico avançado, nem sempre o resultado é um trabalho qualificado.

sendo que algumas ingressaram sem concurso público, outras com um concurso que exigia Ensino Fundamental e outras com a exigência do Ensino Médio completo.

Gráfico 4 – Escolaridade das monitoras



Fonte: Autoras.

Quando as monitoras ingressaram no serviço público municipal, as atuais EMEIs eram creches assistencialistas e tinham o objetivo de ser local para as famílias pertencentes à classe trabalhadora deixarem seus filhos e filhas para serem cuidados enquanto trabalhavam. Explicitamente, não havia exigências claras relativas à profissão para o ingresso das trabalhadoras (monitoras) para o atendimento nas creches. Muitas tiveram o concurso público como forma de ingresso, o qual exigiu determinado nível de ensino. Entretanto, algumas que não ingressaram por meio de concurso público não tiveram exigência alguma com relação à escolaridade. Kuhlmann Jr. argumenta que isso acontece

[...] em nome de aproveitar a competência e experiência adquirida informalmente por membros da comunidade. A valorização desse esforço não é o barateamento sugerido pela proposta para o Plano, pois a figura do *agente educativo*, ou qualquer outra denominação que se dê ao profissional sem qualificação específica, significa estagnar uma situação já existente. Essa competência e experiência foi adquirida em virtude da necessidade de construir alternativas de educação, apesar da desobrigação dos governos,

refletindo a tenacidade das classes populares em lutar por fazer valer direitos e por construir uma vida digna para si e suas crianças. (KUHLMANN JR., 1998, p. 203).

Negam-se duplamente os direitos à classe trabalhadora, quando para as crianças, frequentadoras das EMEIs, não lhes é oferecido o atendimento por profissionais preparados(as) para aquele trabalho. Em contrapartida, das monitoras também, pois, na maioria das vezes, a monitora já assumiu o trabalho de professora, mas foi negado o salário condizente com a função por não possuir a formação necessária, sendo essa uma maneira nem tão sutil de explorar seu trabalho. Além do mais, conforme a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há uma delimitação de crianças por **professor e professora**:

O número de criança por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2013, p. 91).

Para esse quesito, as monitoras seguem sendo consideradas como professoras. Geralmente, em cada sala de aula das EMEIs se encontra uma professora e uma monitora. Através das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) listada acima, entende-se que existe uma quantidade máxima de estudantes por professor e professora, sendo as monitoras responsáveis por auxiliar esse grupo. Todavia, nem sempre é o movimento que acontece. Comumente, em salas de aula que se encontram uma professora e uma monitora, em vez de se ter a quantidade máxima de estudantes para aquela professora e a monitora estar ali auxiliando, dobra-se o efetivo de crianças, tendo a monitora também uma quantidade máxima de crianças sob a sua responsabilidade. Por exemplo, em uma turma de berçário, com uma professora e uma monitora, deveria se ter no máximo 8 crianças, mas o que acontece é que se chega a ter 16, pois se tem “duas professoras”, caso que foi relatado por uma das trabalhadoras do Município e participante da pesquisa.

Esse fato precariza o trabalho das monitoras e das professoras. As responsáveis pela monitoria assumem o compromisso por uma quantidade de crianças em sala de aula, as quais essas trabalhadoras deveriam estar apenas

auxiliando. O planejamento das aulas e avaliações é responsabilidade da professora, que por sua vez acaba tendo o dobro de estudantes para pensar e organizar seu trabalho pedagógico.

Os dados produzidos, a partir dos questionários, foram apresentados na qualificação do projeto de pesquisa. Após essa etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Sendo convidadas para interlocutoras desse trabalho, 11 profissionais da Rede Municipal de Educação de Santiago/RS. As 11 convidadas dividiam-se em 4 professoras, 4 monitoras e 3 gestoras.

O primeiro critério de escolha para o convite das 4 professoras foi o ano de ingresso no Serviço Público Municipal, que deveria ser 2011 ou 2012, os quais foram os anos que ingressaram as primeiras professoras para trabalhar nas EMElS do Município. O segundo critério foi a resposta dada a seguinte pergunta feita no questionário: “Você acredita que as EMElS são reconhecidas como escola no município de Santiago/RS?” Sendo convidadas 2 que afirmaram que acreditam e 2 que afirmaram que não acreditam. As 4 professoras aceitaram o convite e aqui serão identificadas, por escolha delas, como professora Patrícia, professora Jarise, professora Sílvia e professora Nice.

Os critérios de escolha para convite das 4 monitoras foram bem similares aos de escolha das professoras. O primeiro foi pela década de ingresso, sendo selecionadas as que ingressaram em meados de 1990, por ser a década em que aconteceu a transição da instituição creche para escola no município. O segundo critério, assim como na escolha das professoras, foi a resposta dada ao questionamento: “Você acredita que as EMElS são reconhecidas como escola no município de Santiago/RS?” Sendo convidadas 2 monitoras que afirmaram que acreditam e 2 monitoras que afirmaram que não acreditam. As 4 monitoras convidadas aceitaram ser interlocutoras da pesquisa e estão identificadas, também por escolha delas, como monitora Regina, monitora Leila, monitora Mara e monitora Janete.

As gestoras convidadas para serem interlocutoras da pesquisa não participaram dos questionários. Por isso, o critério de escolha foi diferenciado. Foram convidadas a participar desse trabalho 3 gestoras da Rede Municipal de Educação de Santiago/RS. A primeira gestora convidada foi a coordenadora pedagógica que organizou a transição da instituição creche para a instituição escola no Município, fato que aconteceu a partir de 1996. Ela aceitou o convite e está

identificada no trabalho como gestora Flávia. A segunda gestora convidada trata-se da professora que trabalhou como Secretária da Educação nos anos de 2001 a 2015, período em que as EMElS buscaram sua consolidação como escola através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A professora atendeu ao convite e está identificada como gestora Denise. A terceira gestora convidada foi a professora que trabalha desde 2016 como Secretária da Educação no Município, a qual aceitou o convite mas, devido a diversos empecilhos de tempo, compromissos e distância entre gestora e pesquisadora, não foi possível participar da entrevista, reduzindo-se a apenas 2 gestoras.

A escolha pela produção de dados com entrevistas se deu pelo fato de que elas “são utilizadas como um recurso para entender como os indivíduos decifram o seu mundo social e nele agem” (MAY, 2004, p. 169), obtendo-se elementos discursivos para análise. A escolha por entrevistas semiestruturadas se deu porque, nessa modalidade, conforme Moreira e Caleffe (2006), ao mesmo tempo em que o pesquisador ou a pesquisadora conseguem conduzir a entrevista, o entrevistado ou a entrevistada conseguem ter liberdade de ir além do que se está sendo questionado. Ademais, oportuniza esclarecimentos a respeito das respostas quando julgar necessário. Por se tratar de três eixos bastante complexos para orientar as entrevistas (trabalho pedagógico, historicidade e políticas públicas), a escolha pela entrevista semiestruturada tornou-se mais adequada, possibilitando um efetivo diálogo entre pesquisadora e as trabalhadoras participantes dessa pesquisa, surgindo inclusive uma quarta categoria dos discursos: pertença profissional.

Os discursos das 10 interlocutoras foram transcritos. Após uma leitura atenta, foram divididos entre falas que se referiam às 4 categorias apresentadas: trabalho pedagógico, historicidade, políticas públicas e pertença profissional.<sup>15</sup> Posterior a isso, foram apresentados, no texto já produzido a partir de referencial bibliográfico, os dados produzidos com os questionários, buscando relacionar teoria e prática, na tentativa de se produzir práxis. Pois “quando se pretende que a teoria se plasme em uma atividade prática como guia da ação, a teoria mais revolucionária nunca deixa de ser mera teoria enquanto não se realiza ou se materializa em atos”

---

<sup>15</sup> As três primeiras categorias de análise foram intencionais, a última categoria mencionada (pertença profissional) surgiu a partir dos discursos das interlocutoras, passando a compor as categorias de análise do trabalho.

(VÁZQUEZ, 2011, p. 161). Por esse motivo, em todo o texto estão mescladas teoria, dados produzidos e discurso das interlocutoras.

Por fim, foi aplicada a técnica de produção de dados nominada grupo de interlocução, a qual além de produzir novos dados também possibilitou a análise destes. Essa técnica foi criada pelo KAIRÓS - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas – UFSM e já foi utilizada em pesquisas, monografias, dissertações e teses de participantes do grupo. O grupo de interlocução consiste em “um momento de apresentação, discussão, problematização e sistematização dos dados” (FERREIRA et al., 2014, p. 203). Na tentativa dessa pesquisa ser práxis, o grupo de interlocução possibilitou um momento de encontro entre pesquisadora e interlocutoras para o debate de algumas considerações provisórias a respeito dos resultados da pesquisa.

Para Vázquez, a unidade da teoria e da prática está no “papel da força social com sua consciência e sua ação” (2011, p. 122), por isso, as 10 interlocutoras da pesquisa foram convidadas para participar do grupo de interlocução. Por diferentes motivos, no dia combinado para a realização da atividade, que aconteceu em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Santiago/RS, estiveram presentes 6 participantes, sendo 1 gestora, 1 monitora e 4 professoras. O momento foi extremamente significativo, dando sentido à pesquisa e oportunizando a reflexão coletiva das interlocutoras sobre seu próprio trabalho, levantando a ideia de outras atividades para debate e estudo sobre as temáticas que envolvem a Educação Infantil no Município. Os discursos foram transcritos e novamente analisados em quatro categorias: trabalho pedagógico, políticas públicas, historicidade das EMEIs e pertença profissional.

Durante todas as fases de produção de dados foi realizada análise dialética da pesquisa. Essa análise pressupõe um aprofundamento do objeto de estudo a partir de sua historicidade e das relações sociais que estabelecem através de uma ação, pois “não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade” (KOSIK, 1976, p. 22). Dialelizar presume agir, para estar em acordo com a intenção de ser práxis, não podendo se deter apenas na superficialidade do que se apresenta, sendo necessário buscar além, por isso,

[...] o modo de pensar dialético – atento à infinitude do real e à irreducibilidade do real ao saber – implica um esforço constante da consciência no sentido de ela se abrir para o reconhecimento do novo, do

inédito, das contradições que irrompem no campo visual do sujeito e lhe revelam a existência de problemas que ele não estava enxergando (KONDER, 2009, p. 34).

Assim, a análise dialética possibilitou a análise de categorias que sustentam os discursos das trabalhadoras, viabilizando as relações que determinado elemento estabelece na totalidade e vice-versa. Entendendo que só se conseguirá produzir práxis e ultrapassar as contradições que existem a partir do momento em que a ação se embasa na teoria e a teoria se embasa na ação. Mas para que isso aconteça se faz necessário tirar da naturalidade as contradições e isso só se faz a partir de um movimento dialético.

O objetivo desse capítulo foi explicar os caminhos pelos quais essa pesquisa passou, a partir daqui se adentrará na temática do trabalho pedagógico produzido nas Escolas Municipais de Educação Infantil do Município de Santiago/RS. O capítulo a seguir conta sobre a historicidade dessa instituição na cidade onde aconteceu a pesquisa, seus avanços, retrocessos e políticas públicas que embasaram e embasam o trabalho nessas escolas.

### 3 HISTORICIDADE DAS EMEIs

O ser humano não é um ser isolado, se constitui a partir de uma história e de relações sociais que estabelece em seu cotidiano. Ninguém nasce descolado da realidade ou sem influenciar e ser influenciado pelo ambiente que o cerca. Vázquez confirma essa afirmação quando diz que o ser humano “é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico” (VÁZQUES, 2011, p. 33). Toda existência humana encontra-se condicionada pela sua historicidade e condições socialmente impostas pela classe à qual pertence, podendo ser superadas.

Essa existência nunca será neutra, será sempre carregada de teor ideológico<sup>16</sup>. O capitalismo que impera na totalidade social que se tem hoje se estabelece como algo extremamente natural (CURY, 1986), embora, seja naturalizado. Com o liberalismo, uma das tantas faces do capitalismo, será pregada a liberdade de mercado onde cada um(a) é “livre” para consumir o que desejar, desde que tenha meios para pagar pelo serviço ou produto, assim, o Estado se exime de suas responsabilidades e incentiva a briga de preços no mercado. Esse fato induzirá, cada vez mais, a busca por serviços de qualidade pelo menor custo. Porém, em uma análise mais a fundo, os resultados em longo prazo serão desumanos, pois para manter os baixos preços em serviços de qualidade o(a) trabalhador(a) precisará vender sua força de trabalho por um salário cada vez mais baixo, aumentando a produção de mais-valia. O resultado será uma classe trabalhadora cada vez mais pobre e o acesso aos próprios serviços e produtos serão quantitativamente mais destinados apenas aos(as) detentores(as) do capital.

A pseudoliberalidade que o capitalismo propaga pelo mundo parece algo tentador, entretanto, “ser livre” para comprar o que quiser, em um mundo onde a maioria da população mal consegue viver com a renda que possui, parece um tanto paradoxal. Conforme Mendes (2009), com esse pensamento de “liberdade” a população não se dá conta que está sendo cada vez mais escravizada com a venda da força de trabalho, simplesmente para ter um poder de compra maior. Esses se esquecem que os(as) detentores(as) do capital sequer precisam trabalhar, pois tem um vasto poder de compra a partir da mais-valia produzida pela classe trabalhadora.

---

<sup>16</sup> “[...] ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (CHAUÍ, 2008, p. 07).



“Que liberdade é essa? A liberdade de alguns para usufruir e de outros para servir?” (MENDES, 2009, p. 37). A situação se torna mais dramática quando o(a) trabalhador(a) precisa aumentar a jornada de trabalho simplesmente para sobreviver com as condições básicas de vida.

O metabolismo social<sup>17</sup> capitalista trará impactos na totalidade abrangendo as formas de produção, sobrevivência e consumo. Isso também acarretará uma inversão de valores nas relações sociais, tornando-se elas “relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas” (MARX, 2014, p. 94). Porém, a dominação capitalista se apresenta de maneira dócil, naturalizando todos os processos de dominação através de mecanismos que têm como objetivo ludibriar a classe trabalhadora. A globalização é uma delas e Mészáros a caracterizou sendo

[...] um tipo radicalmente novo de desenvolvimento cujo resultado seria: vivermos felizes para sempre em todo o mundo. Na verdade ela é inseparável de uma categoria vital do desenvolvimento global do sistema, e neste sentido é tão antiga quanto o próprio capital industrial. (MÉSZÁROS, 2009, p. 200).

Esse processo mundial busca centralizar, cada vez mais, o capital nas mãos de uma quantidade menor de pessoas. A classe dos detentores e detentoras dos meios de produção usará todos os mecanismos sociais que possam contribuir no fortalecimento do capital e toda a totalidade sofrerá seus impactos. Por isso, a classe trabalhadora precisará resistir a esses mecanismos, pois até mesmo as instituições e as políticas públicas reforçarão o sistema excludente que opera hoje. Com as EMEIs isso não é diferente, essa instituição vem crescendo e buscando seu espaço na totalidade social em meio à luta de classes.

### 3.1 A INSTITUIÇÃO EMEI E SUA HISTORICIDADE

A educação da infância percorreu um longo caminho até os dias atuais, abrangendo desde a aprendizagem de uma profissão em lares distintos ao de nascimento, turmas que mesclavam estudantes de todas as faixas etárias e até adultos participantes. Os colégios já foram destinados somente aos pobres e os

---

<sup>17</sup> Mészáros (2009) caracteriza metabolismo social como os processos de transformação da sociedade.

antigos mestres já foram responsáveis pela conduta moral de seus pupilos (ARIÈS, 1981).

A escola, muitas vezes, acabou por prolongar um pouco mais a infância, que até meados do século XVII acabava precocemente. Porém, nem todos(as) tinham o privilégio de ter a infância por um tempo maior, são exemplos, as crianças que não tinham acesso às escolas pela condição financeira e as mulheres. Para essas últimas, além do ingresso na vida adulta acontecer mais cedo, o destino eram conventos com objetivos religiosos e não educacionais (ARIÈS, 1981).

Ariès (1981) apresenta uma importante análise a respeito da educação a partir do século XVIII, a divisão por idades e por classes sociais proposta nessa época tornou a escola dual, resultando em um ensino para os(as) pobres e outro para os(as) burgueses(as) e aristocratas. Essa manifestação foi, para o autor, “uma tendência geral ao enclausuramento, que levava a distinguir o que estava confundido, e a separar o que estava apenas distinguido”. Dessa maneira, “toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo” (ARIÈS, 1981, p. 194).

Diferentemente da educação destinada aos filhos e filhas da classe burguesa, a Escola Municipal de Educação Infantil emergiu de uma instituição que era vinculada a órgãos assistencialistas, a Creche. Essa, por sua vez, nasceu aparentemente da necessidade da classe trabalhadora ter onde deixar os filhos e filhas pequenos(as) para poder vender sua força de trabalho. Posteriormente, essa instituição deixou de estar vinculada aos órgãos governamentais de assistência social e passou a estar atrelada aos órgãos educacionais. Parece uma evolução linear, entretanto, Kuhlmann Jr. questiona essa linearidade. O pesquisador atribui um sentido educacional para essa instituição desde seu início, para ele

As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação (KUHLMANN JR., 1998, p. 182).

Por apresentar concepções educacionais, ainda que preconceituosas como caracteriza acima Kuhlmann Jr., pode-se pensar na creche, atual EMEI, também como um espaço educativo. Porém, cabe questionar o tipo de educação que era

produzido nesse espaço e por quê. Na cidade de Santiago/RS<sup>18</sup>, local onde essa pesquisa aconteceu, essa realidade não era diferente. Conforme a gestora Denise, antiga Secretária da Educação do Município, “[...] as creches estavam todas localizadas na questão periférica da cidade, todas com esse caráter de deixar as crianças na creche para serem cuidadas para [os pais e mães] ir trabalhar [...]” (GESTORA DENISE, 2017).

Por isso, pode-se dizer que a historicidade da Escola Municipal de Educação Infantil não se dá de forma linear e clara. Não foi simplesmente a transição de uma instituição, que tinha como função acolher os filhos e filhas do proletariado para que esses(as) pudessem trabalhar e que, devido à necessidade, passou a ter caráter escolar. Pelo contrário,

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (KUHLMANN JR., 1998, p. 81).

Assim, a Creche e posteriormente a Escola Municipal de Educação Infantil são resultados de um jogo de interesses. Conforme a professora Patrícia, esse jogo de interesses segue acontecendo, pois há uma grande utilidade, por parte dos candidatos à Prefeitura do Município, em que essa instituição siga sendo creche. Segundo a professora Patrícia (2017), os candidatos à Prefeitura e à Câmara de Vereadores “[...] direcionam para que ainda tenha esse caráter bem assistencialista que caracteriza exclusivamente o nome creche.”. Distorcem o objetivo dessa instituição de atendimento à infância, dando ênfase exclusiva como um direito ao trabalhador(a) ter onde deixar os filhos e filhas enquanto trabalha, não importando as condições, já que criança não vota.

A instituição escolar, seja ela de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio, “é construída a partir dos homens, no processo pelo qual eles produzem socialmente suas vidas” (NASCIMENTO et al., 2007, p. VIII). Nenhuma instituição surgiu ao acaso, todas possuem uma realidade material e uma historicidade, que permite compreender os caminhos que foram trilhados e por que foram trilhados. Com a EMEI isso não é diferente, cabendo fazer uma retomada

---

<sup>18</sup> Conforme dados do IBGE, Santiago, localizado na região centro-oeste do Estado do Rio Grande do Sul, tem aproximadamente 50.658 habitantes, contando com 731 matrículas no ensino pré-escolar da rede pública municipal e 50 professores trabalhando nesse nível e rede de ensino. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santiago/pesquisa/13/5902>>. Acesso em: 09 abr. 2018. A pesquisa fornecida pelo link não apresenta dados sobre as matrículas das crianças que pertencem à creche (0 a 3 anos).

sobre as mudanças pelas quais essa instituição passou, suas especificidades, como se encontra hoje na totalidade e as relações que existem entre sua historicidade e o movimento ocorrido no município de Santiago/RS.

### **3.1.1 Historicidade das Escolas Municipais de Educação Infantil no município de Santiago/RS**

Qual o motivo da criação de uma instituição? Por que algo se constitui como tal? Saviani (2007, p. 04) argumenta que “além de ser criada pelo homem, a instituição apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana”. Assim, as Creches assistencialistas surgem de uma necessidade social. Para a classe trabalhadora brasileira as creches se efetivam com o objetivo de ser um lugar para ter onde deixar as crianças enquanto a jornada de trabalho é cumprida. No país, uma das primeiras creches assistencialistas públicas foi a da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado/RJ, criada em 1899. Essa integrava outras medidas assistencialistas destinadas aos funcionários e funcionárias juntamente à assistência dentária, médica, auxílio pecuniário e funerário (KUHLMANN JR., 1998).

A proposta das Creches era diferente do que propunham os Jardins de Infância, criados anteriormente, que também abrangiam o atendimento à essa faixa etária, buscando ir além do assistencialismo. Criado por Friedrich Froebel (1782-1852) os Jardins da Infância não se destinavam aos pobres, dividindo a educação da infância entre os Jardins (de cunho educacional) e as Creches (de caráter assistencialista). Assim, aconteceu que “as instituições para as crianças pobres, como creches e salas de asilos, teriam um caráter meramente assistencialista e o jardim da infância teria um caráter educativo” (STEMMER, 2012, p. 11).

A disseminação e ampliação dessas instituições esconderam algo muito mais severo que simplesmente o assistencialismo. Kuhlmann Jr. afirma que na creche já existia uma concepção educacional, essa concepção era diferente da proposta da educação da infância destinada à classe dos(as) detentores(as) dos meios de produção. O assistencialismo, para o autor,

[...] foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a

pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JR., 1998, p. 182).

No município de Santiago/RS, quem organizou o processo de transição da instituição creche para a instituição escola foi uma pedagoga, que trabalhava em uma escola. Essa coordenou, na Secretaria da Educação, as questões relacionadas à nova organização dessa instituição. Essa pedagoga está aqui identificada como gestora Flávia e, no grupo de interlocução, contou como foi esse processo. Sobre o início da transição, a gestora Flávia (2017) relatou que havia sete creches assistencialistas na cidade de Santiago/RS. Essas não possuíam nome, eram identificadas como Núcleo e se encontravam, em sua maioria, ao lado de postos de saúde, muitas vezes, sendo chamadas de “postão”. A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que reconhecia a Educação Infantil como parte da Educação Básica, o município de Santiago/RS iniciou o processo de transição das creches do sistema assistencialista para o educacional.

Inicialmente, o único requisito exigido para que a Creche passasse a ser Escola Municipal de Educação Infantil era que tivesse uma professora, de qualquer área de formação, em sua direção. Até então, as coordenadoras de creche não precisavam de nenhuma formação pedagógica e eram cargos indicados pelo partido que se encontrava na administração municipal. Essa foi a primeira medida tomada na cidade de Santiago/RS após as creches tornarem-se Escolas Municipais de Educação Infantil. A gestora Flávia iniciou seus trabalhos dividindo-os entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Assistência Social, já que na época, o governo apenas reconheceu na lei a Educação Infantil como parte da Educação Básica, mas não deu subsídios financeiros para isso. A verba que mantinha a creche, a qual deveria ser enviada para a Secretaria da Educação, seguiu chegando na Secretaria de Assistência Social, por isso, em alguns dias da semana, a gestora Flávia precisava ir até o setor de Assistência Social do Município para realizar as compras necessárias para as instituições.

Paralelo a isso, a gestora Flávia iniciou os trabalhos dentro das EMElS com as monitoras, que seguiram por um tempo sendo as únicas trabalhadoras daquela instituição, mesmo sem formação pedagógica para isso. Essa relatou alguns acontecimentos que ilustram a proposta educacional de submissão que, muitas vezes, imperou nas creches “[...] as crianças não tinham direito ao choro, o choro

era proibido [...]” (GESTORA FLÁVIA, 2017). Também foi relatado que em algumas instituições o tratamento era diferente, para a gestora Flávia (2017), os maiores problemas se encontravam com os gestores e gestoras da Assistência Social da época, pois eles(as) não aceitavam as melhorias que a mudança para escola iria proporcionar para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Para os gestores e gestoras da Secretaria da Assistência Social, da época,

[...] era muito difícil entender que a criança pobre não precisava comer só arroz e feijão, que ela tinha direito sim a experimentar outras coisas ali dentro, a ter alcance a coisas que se a família não podia oferecer, que bom que ali na escola ela ia ter a oportunidade (GESTORA FLÁVIA, 2017).

Assim, muito mais que estar atrelada a projetos unicamente assistencialistas, as creches tinham o objetivo de manter “no lugar” a classe trabalhadora. Percebe-se isso no discurso de Zeferino de Faria<sup>19</sup> no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, quando afirmou sobre o público-alvo das creches que “provindos de origem modesta, onde impera a necessidade, recebem às vezes educação luxuosa incompatível com sua pobreza [...]” (FARIA *apud* KUHLMANN JR., 1998, p. 184). Vê-se claramente a quem e de que maneira era destinada a educação nas creches.

Conforme Kuhlmann Jr. (1998), essa instituição ainda enfrentou movimentos contrários por pessoas que acreditavam que era dever da mãe se responsabilizar integralmente pelos cuidados dos filhos e filhas na primeira infância, fato que, até os dias atuais, ainda não foi vencido por completo. Embora a divergência não seja mais entre mães e creches, mas sim entre mães e pais, percebe-se o pouco tempo que os pais começaram a ter direito à licença paternidade (que ainda é menor que a da mãe) ou então a guarda compartilhada dos filhos e filhas no caso de pais e mães divorciados(as). Anteriormente, ficavam quase sempre apenas sob a guarda da mãe, se responsabilizando o pai somente por pagar uma quantia pecuniária para o sustento e por visitas aos finais de semana. Além disso, a mulher, na maioria das vezes, esteve em papel secundário, seja qual fosse a classe social. Kuhlmann Jr. dá um exemplo disso, o autor relata que em 1908 foi inaugurada a “Creche Sra. Alfredo Pintor: o nome da homenageada ficou à sombra do de seu marido, chefe de polícia do Distrito Federal” (KUHLMANN JR., 1998, p. 92).

---

<sup>19</sup> 2° Vice-Presidente do Congresso. Informação disponível em: <[http://old.ppi.uem.br/gephe/PCBI/PCBPI\\_anais\\_1922parte1.pdf](http://old.ppi.uem.br/gephe/PCBI/PCBPI_anais_1922parte1.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2017.

O movimento, citado anteriormente, que questionava as mães que procurassem a creche para deixar seus filhos e filhas, escondia muitos outros interesses. Para Kuhlmann Jr.

[...] O significado implícito atribuído à mãe que procurasse a creche, e mesmo a pré-escola, seria a sua suposta incapacidade de cumprir com o dever natural, biológico, da maternidade. A mãe seria culpada por trabalhar e a instituição seria um paliativo para remediar a vida da criança. O entusiasmo dos socialistas com essas instituições foi mais um motivo para que os políticos conservadores quisessem mantê-las o mais distante possível dos sistemas escolares. A ameaça potencial à família e ao sistema capitalista impediu a sua legitimação social ampla (KUHLMANN JR., 1998, p. 188).

Além da desvalorização da mulher, vista apenas com possibilidades de tarefas relacionadas aos cuidados do lar e das crianças, havia o impedimento de sua entrada no mundo do trabalho remunerado<sup>20</sup>, tornando-a dependente do marido, que na época, muitas vezes, era o único a trazer o sustento para a casa.

Por isso, muitas vezes, os programas assistencialistas para a classe proletária estão carregados somente de boas intenções (ou apenas aparentando ter), pois nunca resolveram os problemas na raiz, contentando-se apenas em amenizá-los ou ainda esconder sua real função, favorecer de alguma maneira a classe dos(as) detentores(as) do capital. Uma das mais fortes tendências, no país, para a criação e desenvolvimento das creches, aconteceu por volta de 1870, quando por influência do higienismo<sup>21</sup>, a sociedade começou a se preocupar em o que fazer com os filhos e filhas de escravas, pois conforme a Lei do Ventre Livre de 1871, os(as) bebês de escravas a partir dessa data nasciam livres (KUHLMANN JR., 1998). Mesmo essa fase sendo datada por volta de 1870, na década de 1990 essa concepção ainda era muito forte. A monitora Regina ingressou para trabalhar na creche e se encontra, atualmente, trabalhando na escola. Essa fala o seguinte depoimento a respeito do trabalho que precisavam desempenhar naquela época:

[...] a gente tinha que limpar a criança, tinha que chegar de manhã e dar banho [...], eles iam mais por causa dos alimentos e tínhamos que tirar

---

<sup>20</sup> A mulher sempre trabalhou, entretanto, sua inserção no mundo do trabalho remunerado aconteceu bem mais tarde que o homem. Marx e Engels relataram que “a mulher e os filhos são escravos do homem” na “divisão natural do trabalho na família” (MARX; ENGELS, 2007, p. 36). Por isso, como luta de gêneros, a mulher trabalhar fora de casa foi um momento de emancipação, porém, levando em consideração a luta de classes, teoria pela qual essa pesquisa está embasada, pensar que existe alguém emancipado na totalidade capitalista que se tem é aceitar a venda de força de trabalho para o capital como uma conquista.

<sup>21</sup> Tendência que buscava prevenir doenças através dos hábitos de higiene (KUHLMANN JR., 1998).



pioelhos e isso tudo eu tive que fazer, todos nós tivemos que fazer, então era isso que a gente passava o dia fazendo e tinha dias que a gente passava a manhã inteira dando banho porque a turma era grande (MONITORA REGINA, 2017).

No grupo de interlocução, a gestora Flávia (2018) confirmou essas atividades realizadas na creche assistencialista, contando que, na época, o banho diário nas crianças era um dos trabalhos realizados, sendo de cunho obrigatório.

Como sempre, os interesses da burguesia ocupando o topo das prioridades, disfarçando-se de direito aos pobres. Mais tarde, o assistencialismo à primeira infância se deu como maneira de “prevenir” que os filhos e filhas do proletariado se tornassem “bandidos(as)” e atrapalhassem a “ordem social” (KUHLMANN JR., 1998). Mais uma vez, para a classe trabalhadora restava o “adestramento” para saber se comportar na sociedade do capital. Essa “herança cultural” de que a escola seria uma instituição preventiva já vem de muitos anos. Ariès (1981, p. 170), quando fala sobre a escola medieval, já a relatava como uma “instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude”. Tal concepção respingou também na creche que se tinha nas últimas décadas do século XX no Brasil. A gestora Flávia relatou no grupo de interlocução, que nas creches do município “bem antigamente pediam um atestado de pobreza. As famílias tinham que apresentar o atestado de pobreza para fazer uso do serviço. Tinham que declarar que eram pobres e incapazes” (GESTORA FLÁVIA, 2018).

Embora um dos objetivos das creches fosse tirar as crianças da rua, quando elas chegavam à instituição era ofertada uma educação de baixa qualidade, a qual não tinha como intenção a apropriação do conhecimento, mas o caráter moral (KUHLMANN JR., 1998). Na época, não se exigia trabalhadoras com formação pedagógica para o trabalho com a Educação Infantil. No município de Santiago/RS, quando aconteceu a transição para a escola, inicialmente, as monitoras que assumiram o trabalho que deveria ser de professores e professoras. A pedagoga que organizou essa transição, gestora Flávia, começou o trabalho indo à todas as creches para explicar como seria esse processo. Segundo ela, não foi uma tarefa fácil. Ela conta que “[...] nas reuniões muitas [monitoras] viravam as costas para mim, diziam que não iam escutar uma “fedelha” ensinar o que elas já faziam há 20 anos [...]” (GESTORA FLÁVIA, 2017).

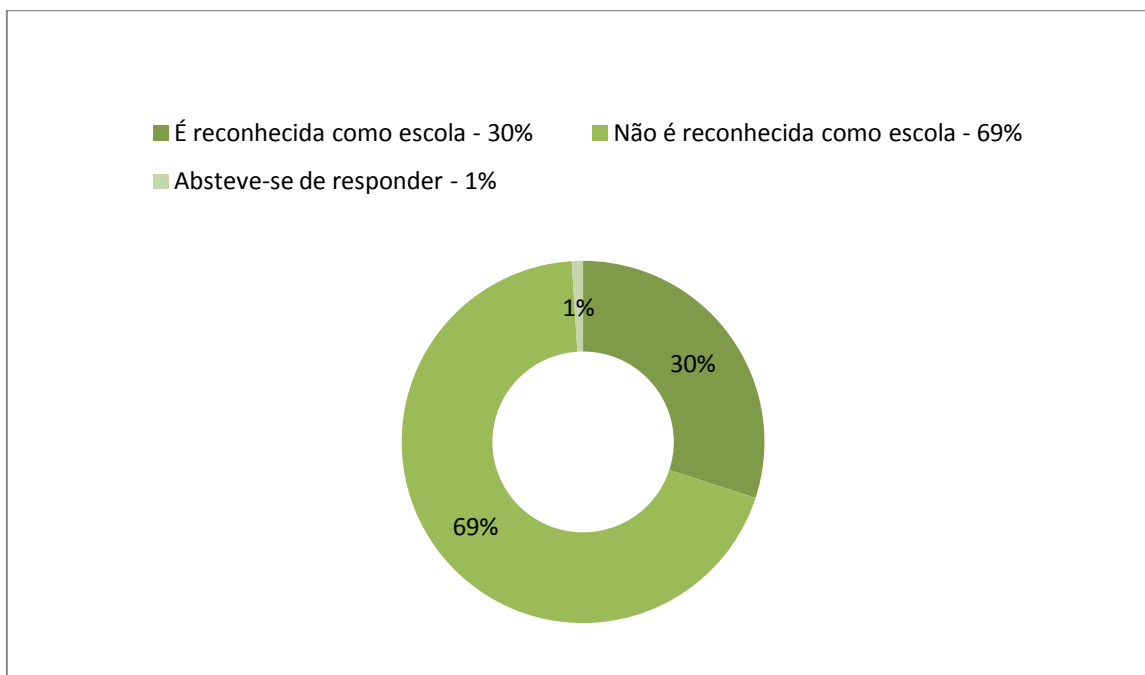


A monitora Regina confirma a fala da gestora Flávia, essa conta um pouco sobre como foi vivida essa transição pelas monitoras:

[...] o início foi bem impactante porque a gente tinha uma maneira de trabalhar que era... não era pedagógica, tão pedagógica, era mais assistencial e daí quando passou para parte pedagógica, claro que a gente sentiu um baque, até uma certa contrariedade da nossa parte porque era uma coisa nova e tudo que é novo a tendência é não aceitar, mas depois com o passar do tempo fomos aceitando e vendo que era uma maneira diferente de trabalhar (MONITORA REGINA, 2017).

As monitoras, por determinado período, precisaram produzir um trabalho para o qual não estavam preparadas. Isso contribuiu para a perpetuação do caráter assistencialista dessa instituição. Mesmo hoje, a Escola Municipal de Educação Infantil ainda vive as consequências de sua historicidade. No município de Santiago/RS, a maioria das professoras acredita que essa instituição ainda não é reconhecida socialmente como escola, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Reconhecimento social da EMEI como escola na opinião das professoras

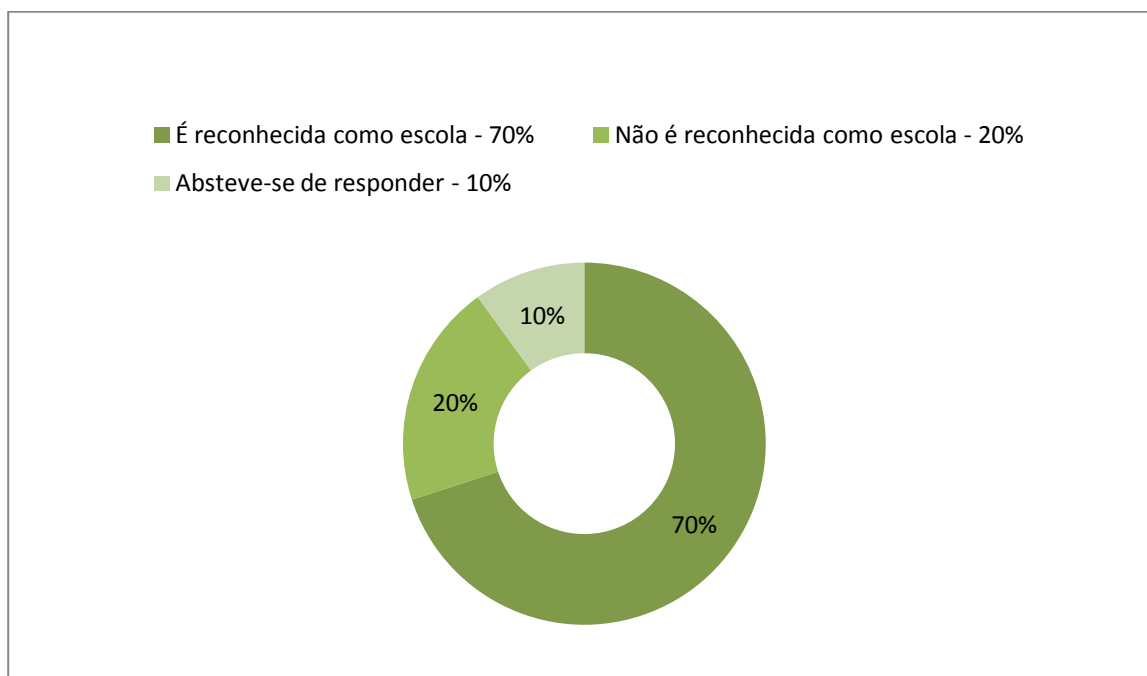


Fonte: Autoras.

O reconhecimento como instituição escolar não exclui o caráter educativo que a creche também demonstrou e que quando se escreve o termo **escola** não se está pretendendo uma instituição nos moldes do Ensino Fundamental, mas uma Escola de Educação Infantil pensada para e a partir das crianças.

Enquanto apenas 30% das professoras que trabalham em EMEIs do município de Santiago/RS acreditam que ela seja reconhecida socialmente como escola, as monitoras, que também trabalham nessas instituições pertencentes ao mesmo município, já demonstram pensar diferente, como se pode observar o quadro 6.

Gráfico 6 – Reconhecimento social da EMEI como escola na opinião das monitoras



Fonte: Autoras.

Praticamente a mesma porcentagem de professoras que acredita que a EMEI não é reconhecida socialmente como escola é representada pela porcentagem de monitoras que acreditam que as EMEIs sejam identificadas como escolas no município de Santiago/RS. O que motiva essa diferença tão antagônica, já que se está tratando exatamente do mesmo ambiente de trabalho, a Escola Municipal de

Educação Infantil? Por que as professoras pensam que as EMElS não são reconhecidas como instituição escolar e as monitoras pensam que sim?

Existem alguns pontos que devem ser considerados para análise dessa diferença. A trajetória acadêmica pode ser um deles. Precisa-se considerar que todas as professoras são licenciadas e com formação na área da educação, enquanto apenas uma minoria das monitoras possui formação na área. O ano de ingresso também precisa ser citado. A maioria das monitoras ingressou, nessas instituições, em meados da década de 1990, quando ela ainda era Creche (assistencialista). Já as professoras ingressaram a partir de 2011, sendo que a maioria se tornou trabalhadora de EMEl no ano de 2014.

Outro dado que chama a atenção é a abstenção de resposta que há tanto no gráfico 5 como no gráfico 6. O fato pode ser confrontado com o que Amaral (2017) vai caracterizar como pertença profissional. Para a autora, essa categoria está relacionada ao sentido que o trabalhador e a trabalhadora dão à sua profissão a partir das relações dialéticas estabelecidas na totalidade. Pode-se considerar o fato de algumas profissionais absterem-se de responder se acreditam ou não que as EMElS são reconhecidas como escola no município por uma crise de pertença profissional, decorrente disto, tanto as monitoras como as professoras sentem dificuldade em estabelecer um parâmetro das características do ambiente onde trabalham, logo, não responder torna-se uma saída para não enfrentar a situação.

A instituição onde professoras e monitoras trabalham é a mesma, entretanto, o caminho percorrido por elas é diferente. Para as primeiras, o ingresso se deu para cuidar de crianças. Para as segundas, o objetivo já era educacional. Assim, a historicidade das monitoras revela uma caminhada com uma brusca mudança, para as professoras já é a tentativa da instituição ser escola. Essas diferenças, somadas à visão pessoal do que para cada uma seja de fato uma escola, impactam grandemente sobre elas acharem ou não que as EMElS são reconhecidas socialmente como escolas no município onde trabalham.

Entretanto, existe um fato que foi recorrente nos discursos de monitoras, professoras e gestoras. As falas revelam grande insatisfação pelo fato de, muitas vezes, a instituição ser chamada de creche ao invés vez de escola e as pessoas que lá trabalham, de tia em vez de professora, “[...] é uma escola mas, mesmo assim, ainda tem gente que diz a creche, “meu filho está na creche”” (PROFESSORA NICE, 2017). Essa inversão de valores, ainda que linguística, vai impactar na imagem que

o trabalhador e a trabalhadora tem de si e do seu trabalho. Amaral (2017, p. 154) categoriza como pertença profissional, segundo ela, “abrange o sentido que o sujeito atribui ao seu trabalho em relação com o grupo na vivência profissional”. É através das relações sociais estabelecidas que os trabalhadores e trabalhadoras sentem-se pertencentes profissionalmente a uma classe, essa dotada de peculiaridades que caracterizam o seu agir. Porém, essas peculiaridades não são diretrizes engessadas, até porque “não é uma lista de atributos de base, que uma vez seguidos garantem a pertença dos sujeitos a qual, conseqüentemente, determiná-los-ia socialmente de maneira casual e definitiva” (AMARAL, 2017, p. 143), não sendo, essas peculiaridades, determinadas pela participação no mundo do trabalho.

Para Machry Rodrigues e Ferreira (2012, p. 12) “o sentido de pertença profissional é complexo, particular e ao mesmo tempo coletivo”, para as autoras, a pertença profissional se estabelece pelo trabalho produzido em um lugar determinado, desenvolvendo “o sentido de coletividade” (MACHRY RODRIGUES; FERREIRA, 2012, p. 06). Prova disso é a profissão de monitora que, mudando as relações dialéticas que permeavam a escola de Educação Infantil na transição de creche para escola, trouxe uma nova configuração para o seu trabalho e vice-versa.

Sobre isso, a gestora Flávia, que hoje é coordenadora pedagógica de uma EMEI, relatou no grupo de interlocução, que a maneira como a comunidade escolar tratava as trabalhadoras, como tias, era a principal reclamação das colegas da escola quando assumiu a coordenação pedagógica, por isso, ela relatou sobre uma reunião que realizou com as famílias na qual esclareceu-lhes que,

[...] todos que trabalham aqui são profissionais, estudaram, são concursados e como de lá para cá isso vem mudando. Por que eles chegavam dizendo “tu cuida, fazes isso e aquilo”. Só um pouquinho! Se vocês querem um cuidado individualizado, paguem uma babá! Falei com todas essas letras. Aqui é uma escola pública (GESTORA FLÁVIA, 2018).

Todos esses relatos evidenciam o constante movimento cíclico que a sociedade capitalista se encontra, estes acabam por impactar diretamente na venda da força de trabalho da classe trabalhadora, que precisará estar sempre se adaptando ao mercado. Esse fato resultará em uma crise de pertença profissional. Não somente os trabalhadores e trabalhadoras precisarão se adaptar, mas as instituições também. Foi o caso da creche, que já sofria com essa falta de pertença antes mesmo de se tornar escola.

Rosemberg, em 1984, já escrevia sobre o que realmente era uma Creche e sobre o imaginário de que era apenas uma instituição que substituiria a mãe para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Sobre isso, ela ainda alertava que “esta vinculação tem sido pesada de consequências para essa instituição, seja na perspectiva de sua expansão, seja na busca por uma identidade própria [...]” (ROSEMBERG, 1984, p. 74). A autora ainda escreveu sobre as reivindicações por creches, as quais estavam diretamente relacionadas aos movimentos feministas, mulheres da classe trabalhadora exigiam o direito de ter um lugar de qualidade para deixar seus filhos e filhas enquanto trabalhavam (ROSEMBERG, 1984). Nascidos em São Paulo, esses manifestos nominaram-se “Movimento de Luta por Creches”. A partir da década de 1980 esse movimento se dispersou, embora seguissem as reivindicações isoladas por creche, cabendo destacar que,

A base de sustentação do Movimento de Luta por Creches eram mulheres de operários que, atuando geralmente nos Clubes de Mães, reivindicavam creches para poderem trabalhar fora. Sua luta por creches era determinada por razões concretas, ou seja, ter um local onde pudessem deixar seus filhos para poderem aumentar a renda familiar através do trabalho remunerado (ROSEMBERG, 1984, p. 78).

Mais de dez anos depois, conforme a Lei nº 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, as creches deixaram de ser de cunho assistencialista e passaram a ser responsabilidade dos órgãos educacionais, sendo consideradas como a primeira etapa da Educação Básica. Kuhlmann Jr. faz uma análise a respeito dessa transição, para o autor,

A vinculação administrativa aos órgãos de assistência é um dos elementos sustentadores da concepção educacional assistencialista, pois desde o início já define o atendimento como exclusivo aos pobres que, por serem pobres, não teriam condições de educar adequadamente seus filhos. Desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a superação de um obstáculo necessário. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complemento à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena (KUHLMANN JR., 1998, p. 204).

A creche destinou-se, por muitos anos, apenas ao atendimento de crianças de origem pobre, essa instituição agia de maneira a suprir as necessidades de cuidado infantil em horários que as famílias estivessem trabalhando. A passagem

para o setor educacional abriu espaço também para o atendimento educacional das crianças de todas as classes sociais, mas não foi capaz de quebrar o imaginário da instituição como creche assistencialista. Kuhlmann Jr. considera esse fato pelo “predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento” (KUHLMANN JR., 1998, p. 202), que imperou durante todo o percurso de creche que se teve no Brasil. Por isso, para o autor, apenas transferir a creche do setor assistencial para o educacional não apaga sua historicidade, marcada por condições precárias de educação.

Em Santiago/RS, os discursos das participantes da pesquisa, em especial da gestora Flávia no grupo de interlocução, apontam que somente após algum tempo depois da indicação de uma professora para a direção das EMEIs é que foram chegar as atendentes educacionais<sup>22</sup>. Essas produziram trabalho pedagógico durante muitos anos até a abertura de concurso para professoras de Educação Infantil com graduação, o que só aconteceu em 2011.

Na mesma década (1990) em que a Educação Infantil conseguiu dar o primeiro passo na busca por se firmar como escola, surgiram novas ideias a respeito dessa etapa da Educação Básica, entre elas, uma que ainda nos dias de hoje tem muita força quando o assunto é instituições infantis: cuidar e educar (STEMMER, 2012). Mas o que de fato caracteriza o cuidado e o que caracteriza educação? Embora se fale na indissociabilidade dos termos, por se tratar de uma escola, não estariam ambos imersos no trabalho pedagógico produzido na Educação Infantil, sendo o cuidado uma de suas especificidades? A seguir, é apresentada uma sinopse das políticas públicas que embasaram a transição da instituição Creche para instituição Escola.

### 3.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A TRANSIÇÃO CRECHE – ESCOLA

Vive-se em uma totalidade capitalista onde, na maioria das vezes, o salário pago pela força de trabalho não supre nem as necessidades básicas de sobrevivência. Por isso, são criadas políticas que tentam amenizar determinadas

---

<sup>22</sup> Era exigida formação em Curso Normal de Nível Médio para o trabalho como atendente educacional.

situações, pois, por viver-se nesse sistema, tornam-se necessárias políticas sociais que compensem a antissociabilidade econômica e social (SAVIANI, D., 1987).

As políticas “são um conjunto de ações, decisões e diretrizes sob o controle do Estado” (FERREIRA et al., 2016, p. 35). Nesse Estado, que se diz democrático, mas que abre poucas oportunidades para a participação da população, as políticas são pensadas, muitas vezes, por pessoas que sequer conhecem a realidade que estão tentando “remendar”. Ainda, conforme as autoras, as políticas públicas frequentemente são confundidas com a política partidária, afastando ainda mais a população de um conhecimento mais aprofundado a respeito da temática. De certa maneira, elas não estão desvinculadas da política partidária, pois sendo baixo o índice de participação do povo nas decisões, acaba que a definição das políticas públicas é feita pelos governantes, estes filiados a um partido.

O setor educacional encontra-se imerso nessa totalidade, impactando e sendo impactado pelas políticas educacionais. Estas “não se formam a partir do contexto imediato, mas são resultantes de um processo histórico, abrangendo também aspectos sociais e econômicos” (FERREIRA et al., 2016, p. 36). A transição da instituição creche para a instituição escola foi e é permeada por essas políticas que, muitas vezes, não revelam de maneira clara suas reais intenções. Um exemplo desse fato é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998)<sup>23</sup>, este apontava o cuidar relacionado a “como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio” (BRASIL, 1998, p. 24). Como está descrito, o cuidar parece configurar-se como trabalho intencional visando ao desenvolvimento humano, portanto, poderia ser considerado como uma especificidade do trabalho pedagógico da Educação Infantil. O Referencial ainda apontava que “cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998. p. 24). Tal situação remete a outros profissionais, que não somente o professor e professora ou monitor e monitora. Dá-se a entender que o cuidar na Educação Infantil precisaria ser tarefa de trabalhadores de outras áreas, até mesmo, relacionados à saúde, mas com o descaso que há por parte do

---

<sup>23</sup> Importante documento para a época, citado aqui pela sua participação na historicidade dessa instituição.



Estado para com essa etapa, esse trabalho acaba sendo realizado pelos professores, professoras, monitores e monitoras.

Já a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013, p. 81) aponta que a partir de todo esse ordenamento legal buscou-se a “superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização”. Tudo isso forma a historicidade das Escolas Municipais de Educação Infantil e contribui para a falta de caracterização que a instituição possui,

[...] decorridos mais de cem anos desde que surgiram as primeiras instituições para o atendimento às crianças pequenas, ainda não há uma designação específica para denominá-las. São inúmeras as expressões utilizadas para se referir a esta etapa educativa tanto em países quanto dentro do próprio país (STEMMER, 2012, p. 21).

Conforme a LDB/1996, a Educação Infantil divide-se entre creche (0 aos 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). Vê-se que até aí há algo implícito que descaracteriza o caráter educacional das EMEIs, visto que permaneceu a nomenclatura “creche”. que era a mesma utilizada quando essa instituição era oficialmente assistencialista. Já o nome “pré-escola” vem de uma política elaborada pelo governo militar na época da ditadura, que tinha como objetivo solucionar o problema de pobreza e tentar reduzir os altos índices de reprovação no 1º grau, hoje Ensino Fundamental (KUHLMANN JR., 2005). Percebe-se que o próprio prefixo “pré” dá a entender que é algo que vem antes, ou seja, que não faz parte, contribuindo para que ainda se acredite que a Educação Infantil é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

Outra questão que não favorece no processo de pertença dessa instituição é a própria falta de reconhecimento dos profissionais que trabalham lá, muitas vezes, pensando que basta saber “cuidar” de uma criança para trabalhar em uma Escola de Educação Infantil. Esse fato é, em grande parte, herdado pelas propostas de Pestalozzi e Froebel, que iniciaram, intencionalmente ou não,

[...] uma descaracterização da profissão do professor, já que para ambos a tarefa deste não se definiria pela transmissão de conhecimento, mas se aproximava de uma maternidade mistificada: à professora caberia acompanhar os processos naturais do desenvolvimento infantil, guiada pelos sentimentos e agindo sempre com o coração; a escola para crianças menores de 6 anos torna-se um jardim e a professora, a jardineira de crianças (STEMMER, 2012, p. 19).

Além disso, o fato de a profissão ser quase na sua totalidade produzida por mulheres, contribuiu para sua desvalorização, pois, em pleno século XXI, as



mulheres ainda precisam se estabelecer socialmente. Analisando as EMEIs, questiona-se: O que acontece com essa instituição? Que outras contradições ainda não foram superadas? Não só a questão profissional foi fortemente influenciada pelos ideais de Froebel, mas principalmente o trabalho pedagógico sofreu com tudo isso. De acordo com Prado e Azevedo (2012, p. 47), “as crianças estão sendo naturalizadas pelos educadores como detentoras do saber, da bondade e da solidariedade humana”. Deve-se levar em consideração o conhecimento que a criança traz consigo, porém, o objetivo da escola não é simplesmente “observar” o desenvolvimento infantil, mas estimular a produção de conhecimento por esse(a) sujeito que se encontra nesse espaço.

Vygotski (1998) apresenta em seu livro “A formação social da mente”, algumas vertentes que tentam explicar o desenvolvimento humano. A primeira delas acredita que o desenvolvimento humano acontece independentemente do aprendizado. A segunda teoria apresentada acredita que aprendizagem é desenvolvimento, reduzindo o “processo de aprendizado à formação de hábitos” (VYGOTSKI, 1998, p. 105), possivelmente a grande inspiração para as escolas de educação infantil que trabalham com projetos pedagógicos por habilidades. Já “a terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as” (VYGOTSKI, 1998, p. 106).

Vygotski (1998) supera essas teorias quando apresenta uma nova abordagem, a Zona de Desenvolvimento Proximal. Para o autor, as crianças não podem ser classificadas por hábitos e habilidades, isso devido às interferências internas e externas que impactarão em seu desenvolvimento. Por isso, a sua teoria apresenta a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal. A primeira trata do que a criança já desenvolveu e dos conhecimentos que já adquiriu. A segunda, das funções mentais que já iniciaram o processo de maturação e dos conhecimentos que começam a ser adquiridos pela criança.

As aprendizagens iniciam antes mesmo de a criança ingressar na escola, pois também acontece em ambientes não-escolares. Conforme Vygotski (1998, p. 110), “aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. A abordagem apresentada pelo autor torna-se imprescindível para o trabalho dos professores e professoras, pois permite

[...] delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKI, 1998, p. 113).

Por isso, as aprendizagens precisam ser sistematizadas e pensadas de maneira que se adiantem ao desenvolvimento para estimulá-lo, pois para Vygotski (2003), o processo de desenvolvimento acontece antes e de maneira mais lenta que o processo de aprendizagem. Desse modo,

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKI, 1998, p. 118).

Levando em consideração a abordagem vygotskiana, a inter-relação que existe entre aprendizagem e desenvolvimento e o fato da criança aprender e se desenvolver desde o nascimento, negar o trabalho pedagógico voltado para produção do conhecimento e aprendizagens na Educação Infantil é negar a possibilidade de um desenvolvimento com diversas possibilidades para as crianças. Por esse motivo, a busca para que a EMEI seja reconhecida como escola e não mais como creche assistencialista, atentando para que essa escola proponha aprendizagens em acordo com a Zona de Desenvolvimento Real e Proximal, sem atropelar seu desenvolvimento, mas também sem negar-lhes os estímulos para que avance.

Lima e Silva (2013) alertam que, desde muito cedo, no Brasil, as políticas públicas voltadas para a infância traziam em si interesses que contemplavam a classe detentora dos meios de produção, como é o caso da criação, em 1940, do Departamento Nacional da Criança. Esse defendia, além da cobrança por solução para que as mulheres pudessem cumprir a jornada completa de trabalho, o desejo de uma educação voltada para a “instrução” da mão de obra especializada para a indústria, a qual deveria começar o quanto antes.

Em contrapartida, os anos que se seguiram, com as duas LDBs anteriores a que se tem hoje, foram marcados pelo descaso com essa etapa, sendo a responsabilidade, muitas vezes, delegada até mesmo às igrejas. Somente com a Constituição de 1988, a infância começa a ter um pouco mais de atenção, sendo posteriormente criada a nova LDB 9394/1996, além da Política Nacional de

Educação Infantil, datada no mesmo ano, que começa a ver essa etapa com teor educacional, não simplesmente assistencialista e direcionado apenas para um segmento da população (LIMA; SILVA, 2013).

Entretanto, não é devido a esses documentos que reconhecem a EMEI como escola que ela efetivamente foi reconhecida como tal. Muitas vezes, ela segue sendo vista apenas como um lugar onde se deixam as crianças para os pais e as mães irem trabalhar ou como uma escola preparatória ao Ensino Fundamental. Nereide Saviani descreve duas concepções distintas, que permanecem até os dias atuais, sobre a Educação Infantil:

[...] persiste a tendência a se descartar a ideia de que a educação infantil comporte um currículo: seja por considerá-lo meramente como rol de disciplinas e listagem de temas; seja por conceber essa etapa da educação como restrita ao cuidado de crianças pequenas, com ênfase no lúdico, que dispensaria a organização de planos, exercícios e avaliações (características do currículo, nessa acepção), em favor da realização espontânea de atividades, improvisadas, conforme demandas do cotidiano. Ou, ao inverso, a tendência a entender a educação infantil como preparatória ao ensino fundamental, defendendo-se, portanto, a necessidade de um currículo que antecipe, desde cedo, as atividades próprias daquele nível: definição de temas e tarefas, relacionados ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo e às disciplinas ou áreas que serão objeto de estudo a partir do primeiro ano de “escolaridade formal” (SAVIANI, N., 2012, p. 53-54).

A Educação Infantil ainda está em processo de construção no Brasil e as EMEIs ainda estão tentando conquistar seu espaço como escola pública da infância, muitas vezes, não conseguindo transparecer as especificidades do seu trabalho pedagógico. Nesse ponto, parece não haver um consenso, pois muitos veem a Escola de Educação Infantil apenas como um lugar de acolhimento, cuidado e proteção, enquanto outros a veem como um “cursinho” preparatório para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nem um e nem outro. A Educação Infantil também produz conhecimento, mas o que é produzido não pode se pautar do que virá, precisa levar em consideração o que a criança já desenvolveu e o que está em potencial para desenvolver (VYGOTSKI, 1998). Nesse processo de produção de conhecimento, também é preciso levar em conta as especificidades do trabalho pedagógico nessa etapa, que, quase sempre, acaba sendo confundido apenas com estímulos livres, às vezes, sem nenhuma intervenção do professor e professora.

Nereide Saviani (2012) afirma que a diferença que existe entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não está na ideia, errônea, de que na primeira se “brinca” e na segunda se “estuda”, o que distingue uma da outra é a mediação. A

maneira como a produção do conhecimento é mediada nesses níveis precisa ser diferenciada pela própria fase do desenvolvimento infantil que a criança se encontra, pois por possuir características peculiares em cada idade, necessita de estímulos específicos para cada etapa. Em decorrência, há uma dificuldade muito grande nessa instituição ser reconhecida como escola e, quando é, sempre parece ser inferior aos outros níveis de ensino. Nereide Saviani cita como expressão disso o famoso termo “escolinha”, usado para identificar as escolas de Educação Infantil, mas que “contraditoriamente, poderia ser entendida como escola de menor importância” (SAVIANI, N., 2012, p. 68).

Embora os discursos apontem para uma política de Educação Infantil voltada para a educação, o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, mesmo divulgando a indissociabilidade, fez distinção entre o educar e o cuidar, como se os dois elementos não estivessem imbuídos no trabalho pedagógico dessa etapa educacional, fragmentando o trabalho produzido nas escolas de Educação Infantil.

Hoje, Santiago/RS possui 10 Escolas Municipais de Educação Infantil, sendo duas construídas através do PROINFÂNCIA<sup>24</sup>, algumas também foram ampliadas, mas ainda assim, o município não consegue ofertar Educação Infantil em turno integral. Somente as turmas de berçários e maternais ofertam turno integral e para se conseguir vaga nessa modalidade, ainda é necessária a comprovação de que a mãe possui vínculo empregatício. Além disso, existem escolas que não passaram por reformas e precisam adaptar salas de aula, como é o caso da EMEI onde foi realizado o grupo de interlocução, conforme relato da professora Patrícia (2018): “mas é como essa sala que estamos. Aqui para mim é um refeitório, nunca foi e nem vai ser uma sala de aula, mas continua sendo. Aqui é a sala do Jardim”.

Pensar em um lugar institucionalizado para o ensino e aprendizagem em geral e especialmente a infantil, por suas peculiaridades, é essencial. Não se deseja uma escola no molde das outras, mas necessita-se de uma escola que atenda a essas especificidades do trabalho pedagógico produzido com crianças pequenas, já

---

<sup>24</sup> Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 que estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

que a produção do conhecimento em um contexto infantil precisa de um espaço pedagógico que de base e promova a participação individual, coletiva e social.

Para Oliveira-Formosinho (2008, p. 23),

[...] uma escola articula atores que mantêm relações com outros atores, desenvolvendo atividade intencional, criando memória da presença no contexto. Um contexto físico por si só não faz uma escola; para que um edifício escolar seja uma escola, são necessárias diversas condições. Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa.

Por isso, pensar em uma escola para a infância, requer analisar todo o aporte que precisará ser ofertado para garantir a produção do conhecimento, levando em consideração as especificidades do trabalho pedagógico para essa faixa etária. Muito se andou até aqui, com políticas públicas, na busca por esse local de aprendizagem infantil, organizações educacionais e concepções de infância, porém, muito ainda se tem a caminhar quando o assunto é Educação Infantil. Entender a historicidade e as especificidades do trabalho pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil se faz primordial para compreender sua estrutura, objetivos e fortalecer o reconhecimento dessa instituição, mesmo que ela se encontre em uma totalidade marcada pelo capitalismo.

Os anos de 1990, década em que aconteceu a transição creche – escola, foram marcados por mudanças educacionais. Essas mudanças foram baseadas em ideais neoliberais de governo e gestão. Assim, “o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96)” (DOURADO, 2001, p. 50). A LDB/1996 foi o documento que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir disso, muitas mudanças começaram a acontecer. Oliveira (2001, p. 105), caracteriza a década de 1990 como

[...] um período fecundo em termos de formulação de propostas no campo educacional no Brasil, sobretudo nos aspectos concernentes à sua gestão. Ao longo desses anos foram sendo introduzidas mudanças na administração dos sistemas de ensino em âmbito municipal, estadual e federal, que resultaram numa grande diversidade de experiências na gestão da educação. As mudanças foram justificadas pela necessidade de respostas e soluções para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica e, conseqüentemente, das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista.

A década de 1990 iniciou com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tal declaração foi resultado da Conferência realizada em Jomtien – Tailândia, realizada em 1990, tendo como organizadora a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e tinha como objetivo: pensar estratégias e traçar metas para promoção de uma “educação para todos” nos países pobres e populosos, estando dentre estes o Brasil. A Declaração aparenta se preocupar com as mazelas que afetam esses países, por isso, reforça a necessidade de uma educação puramente básica, que garanta a satisfação de “suas necessidades *básicas* de aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 03, grifo nosso). A declaração demonstra interesse em atingir a maior quantidade possível da população com conhecimentos *básicos* em detrimento a garantia de uma educação de qualidade.

Educação para todos precisa estar em sintonia com educação de qualidade. Priorizar apenas a “distribuição”<sup>25</sup> de conhecimentos básicos para a maioria da população, que em grande parte se resignará somente a eles, é admitir que a “educação para todos” servirá apenas para alguns. Além do mais, a Declaração, de certa maneira, isenta o Estado caso não consiga cumprir sua obrigação de oportunizar “educação para todos” quando diz que:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis (UNESCO, 1998, p. 05).

No início da década em questão, as Escolas Municipais de Educação Infantil ainda eram creches, mesmo assim, já se percebia a falta do Estado assumir sua responsabilidade. Conforme a gestora Flávia (2017), muitos dos prédios onde funcionavam as instituições haviam sido construídos através de doações feitas por grupos voluntários de serviço social e a verba para a creche era bem restrita. Ela conta que

[...] o material era doação. Na época a verba das creches era para alimentação, já começava desde o gerenciamento. Era tudo somente para o assistencialismo. As verbas eram para o cuidar. Então não tinha em momento algum essa intenção do educar e do desenvolver. A verba era para o arroz e feijão (GESTORA FLÁVIA, 2017).

---

<sup>25</sup> Usa-se o termo “distribuição” devido ao documento demonstrar a educação como sendo algo puramente palpável, uma “coisa”, um pacote básico de conhecimentos ofertados à população como quem escolhe os pacotes de canais de TV.



No grupo de interlocução, a gestora Flávia (2018) enfatizou que “Era tudo doado. Campanhas do Rotary<sup>26</sup>, a Campanha do Natal, a Campanha da Páscoa. Tudo o que era “cacarecama” que as famílias não queriam vinham para as creches”.

Cabe ressaltar que as necessidades infantis vão muito além da alimentação e a creche, mesmo sendo com objetivo assistencialista, deveria receber uma verba que contemplasse um atendimento de qualidade para a criança. Oliveira (2001, p. 109) analisa esse período enfatizando as grandes intenções, mas com o baixo investimento o resultado não foi satisfatório. Assim, conforme a autora, a década de 1990 foi

[...] marcada pela tentativa de reformas educacionais que busquem, sobretudo, estender a educação a toda população e erradicar o analfabetismo, porém contaminadas de uma compreensão restritiva do termo educação básica. Ao lado das exigências de universalização do acesso à educação, procurava-se combinar medidas de racionalidade técnica para a gestão dos recursos públicos aplicados no setor. A combinação penosa desses dois fatores resultou na maior oferta de serviços educacionais pelo poder público porém com o achatamento dos custos empregados, colocando em risco a tão propalada qualidade (OLIVEIRA, 2001, p. 109).

Nessa onda de mudanças, no dia 13 de julho de 1990, é publicada a lei nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu Capítulo IV, prevê o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, considerando crianças as pessoas de 0 até 12 anos incompletos. A maioria dos artigos do capítulo IV centra-se apenas no Ensino Fundamental, restringindo-se a Educação Infantil apenas ao artigo 54: o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1990, online). O Estatuto ainda presume a responsabilização da autoridade competente para o caso da oferta irregular do ensino obrigatório. Entretanto, cabe ressaltar que, hoje, a obrigatoriedade começa apenas a partir dos quatro anos de idade da criança. Antes dessa etapa, é opcional. Indiretamente o Estatuto “lava as mãos” a respeito de ofertas irregulares com etapas anteriores aos quatro anos de idade.

---

<sup>26</sup> “Rotary Club, é um Clube de Profissionais, que congrega líderes das comunidades em que vivem ou atuam, fomentando um elevado padrão de ética ajudando a estabelecer a paz e a boa vontade no mundo, e que prestam serviços voluntários não remunerados em favor da sociedade como um todo ou beneficiando em casos específicos, pessoas necessitadas ou entidades que atuam também em favor de desamparados.” Disponível em: <<http://www.rotarybrasil.com.br/rotary.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

A década de 1990 concentrou inúmeras reformas e a “educação escolar figuraria como estratégica para a redução da pobreza e a promoção de melhores níveis de vida e de maior sustentabilidade econômica para os países periféricos” (ALGEBAILLE, 2009, p. 266), afinal, não se pode estimular o mercado em um país onde as pessoas não possuem um nível mínimo de renda. Assim, a educação também precisou se alinhar com as políticas neoliberais que figuravam pelo mundo e começavam a se intensificar no Brasil e nada melhor que transformar velhas instituições em escolas para que isso aconteça de maneira mais eficiente.

Nesse contexto, a instituição creche começa a transformar-se em Escola Municipal de Educação Infantil. O pontapé inicial foi a LDB/1996 reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A partir disso, um longo processo se iniciou, sendo que as creches e pré-escolas tinham, inicialmente, o prazo de até dezembro de 1999 para integrarem ao seu respectivo sistema educacional (BRASIL, 2008, online).

Contudo, devido à falta de definição de fonte de financiamento para tal, a Lei não se cumpriu. Uma parte da rede de creches e pré-escolas ficou na dependência de o gestor municipal destinar recursos próprios para esse fim e outra parte, bastante significativa, historicamente financiada pela Assistência Social, continuou dependendo dos recursos da Assistência Social para realizar o atendimento às crianças, em creches e pré-escolas (BRASIL, 2008, p. 7-8).

Esse processo, em Santiago/RS, apresentou algumas dificuldades. A gestora Flávia (2017) relatou que foi complicado para os gestores e gestoras, da assistência, repassarem a verba para a educação, mesmo assim, avalia-se que o processo de transição no município não demorou tanto, pois ainda em 2008 eram identificados alguns municípios que ainda não haviam iniciado os trâmites (BRASIL, 2008, online).

O Departamento de Proteção Social Básica do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) foi responsável por orientar os municípios e Distrito Federal que ainda mantinham escolas e creches de Educação Infantil com o Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS). Com a aprovação da Lei 11.494/07, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Ensino Médio e a Educação Infantil foram incluídos nesse fundo de financiamento. A partir disso, os municípios tiveram o prazo de três anos para integrar as instituições de Educação Infantil, que ainda não estavam inclusas, no



Censo Escolar<sup>27</sup>. 2009 foi o ano limite para que as instituições de Educação Infantil passassem a ser responsáveis, também financeira, dos órgãos educacionais.

Ainda há muitas divergências sobre as políticas públicas destinadas à essa fase da Educação Básica. A análise que se faz, é a de que quando a instituição era creche, ela era pensada para as famílias que precisavam ter onde deixar seus filhos e filhas para trabalhar, porém, com sua transição para escola, a mesma instituição passa (ou deveria passar) a ser pensada para e a partir da criança, possibilitando-a ter educação de qualidade desde o nascimento. A gestora Denise (2017), antiga secretária da educação de Santiago/RS, relata que embora o objetivo central das políticas destinadas a essa instituição sejam educacionais, a instituição “também traz esse amparo aos pais, como direito aos pais de terem o atendimento. Então, aí já entra o caráter social”. Assim, acaba resultando apenas no “direito” dos pais e mães em ter onde deixar as crianças para irem trabalhar, deixando de lado a principal beneficiária desse serviço, a criança.

A professora Patrícia (2017) acredita que essa atenção, maior às famílias em vez das crianças, seja exatamente pelo jogo de interesses que há em processos eleitorais, visto que quem vota são os pais e mães e não as crianças, que usufruem do espaço. Além do mais, ela afirma que,

[...] a criança é vista como uma clientela, inclusive esse é um termo usado, eles não são alunos, dá a entender que eles não sejam alunos, crianças em desenvolvimento, eles são uma clientela e quanto mais clientela automaticamente mais verba, mais condições e todos os trâmites financeiros, digamos assim, que isso acarreta (PROFESSORA PATRÍCIA, 2017).

Isso tudo reforça a crise na pertença profissional, pois parece apresentar os dois vieses, é escola, mas quando convém será creche. A Escola Municipal de Educação Infantil torna-se maleável pela falta de clareza em muitos aspectos. Leila é monitora dessa instituição, ingressou no serviço público municipal para trabalhar na creche e hoje se encontra em uma escola. A monitora Leila (2017) produz o seguinte relato:

[...] a gente gosta do que faz, mas poderia ser valorizado, eu estava comentando aqui no berçário a gente tem duas para atender que é a lei 8 para cada uma, mas assim, cada criança é tudo na vida de um pai e uma

---

<sup>27</sup> Instrumento para “medir” a qualidade da educação. “O Censo Escolar coleta, todos os anos, os dados sobre a educação básica nacional. Esses dados servem de base para a formulação de políticas e para a distribuição de recursos públicos (alimentação e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e FUNDEB, entre outros)” (BRASIL, 2008, p. 26).

mãe, imagina nós termos 16 aqui dentro. A gente faz o máximo, mas imagina o peso nas nossas costas, nossa responsabilidade, então deveria ser mais valorizado.

Leila, que é monitora, auxilia uma professora na turma do berçário e o que chama a atenção, mesmo o relato da desvalorização sendo mais evidente, é o fato de que a quantidade de crianças por turma e profissionais não condiz com a lei. Conforme o relato da monitora Leila, na turma de berçário, que auxilia, há 8 estudantes para cada profissional. Investigando o texto oficial, a recomendação são de 8 estudantes para cada *professor* conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Nesse sentido, há uma precarização do trabalho das monitoras, pois esse também acaba tornando-se maleável. Para alguns fins, as monitoras devem somente auxiliar, já em outros, podem ser consideradas professoras.

O Estado não se importa em oferecer uma Educação Infantil que não esteja organizada pelo viés educacional, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica relatam que

Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais (BRASIL, 2013, p. 85).

Dessa maneira, não se pode reduzir a Escola Municipal de Educação Infantil a um direito das famílias terem onde deixar seus filhos e filhas, é preciso pensar esse espaço para a produção do conhecimento na infância, um espaço em que, independente dos pais e mães trabalharem, elas poderão ter acesso, em turno integral, à uma educação pensada para sua faixa etária e suas necessidades, onde a produção do conhecimento aconteça dentro das especificidades do trabalho pedagógico para a educação infantil.

A transformação da instituição creche na instituição escola estabeleceu e estabelece diversas relações dialéticas com a totalidade. A historicidade da educação da infância, as políticas educacionais e as relações sociais estabelecidas nesse processo resultam na Escola Municipal de Educação Infantil que se tem hoje, com todas suas características e peculiaridades. Por isso, torna-se importante compreender o trabalho que é produzido nesse ambiente, sendo assim, o próximo

capítulo vai abordar sobre trabalho, educação e trabalho pedagógico, relacionando essas temáticas com as especificidades da Educação Infantil.

## 4 TRABALHO, EDUCAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Trabalho e educação são categorias centrais na totalidade. Há tempos atrás, aconteciam de maneira simultânea, educava-se trabalhando e trabalhava para se educar. Com as novas maneiras de organização social, que não o comunismo primitivo, educação e trabalho se separaram, estando hoje na sociedade do capital. Com o trabalho pedagógico isso não é diferente, sendo ele o trabalho produzido pelos professores e professoras visando à produção de conhecimento e estando inserido na educação, também influenciará e será influenciado pela totalidade.

Há muito tempo, a divisão social em classes vem caracterizando a historicidade da humanidade. Vive-se em uma totalidade onde há um grande embate, uma minoria que possui os meios de produção e uma maioria que não possui esses meios e precisa vender a própria força de trabalho para sobreviver. Dessa maneira, questiona-se qual o papel do trabalho e consecutivamente da educação na sociedade que se tem hoje? Como esses elementos se constituíram? Qual sua historicidade e quais relações estabelecem entre si? No que contribuem para manter ou superar a realidade social que está posta? Esse capítulo busca fazer uma breve reflexão sobre o trabalho na perspectiva emancipatória de produção e autoprodução humana de Marx e na perspectiva alienante do capital. Busca-se ainda, analisar a historicidade e o movimento dialético que há entre trabalho e educação. Por fim, também são estudadas as especificidades do trabalho pedagógico, cerne do trabalho em educação.

O trabalho é indispensável à vida humana, pois diferentemente dos outros animais, que se adaptam à natureza, o homem e a mulher necessitam adequá-la a si, necessitam produzir sua subsistência (SAVIANI, D., 2007). Ninguém vive sem o trabalho, os seres humanos precisam interagir com o meio que os cerca para produzir sua existência, essa interação acontece através de sua força de trabalho.

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie (MARX, 2014, p. 197).

A capacidade de trabalho reúne dois elementos: a força física e a força mental, pois é preciso pensar e agir sobre algo para produzir. Marx distingue o pior arquiteto da melhor abelha, evidenciando o processo cognitivo pelo qual passa qualquer projeto do arquiteto antes de sua consolidação. Enquanto a produção da

abelha, por melhor que seja, nunca passou idealmente pela sua cabeça, a produção do arquiteto quando chega ao final, há muito tempo já tinha sido produzido imaginariamente (MARX, 2014).

Natureza e pessoas participam desse processo chamado trabalho, é nele que o ser humano “com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2014, p. 211). Dessa maneira, ao mesmo tempo em que produz as bases materiais de sua sobrevivência, se autoproduz como ser humano, por ser o trabalho, na perspectiva marxiana, um modo completo de integração com o mundo, unindo capacidades físicas, intelectuais e interagindo com a natureza<sup>28</sup>.

Nessa perspectiva, Dermeval Saviani (2007, p. 154), embasado em Marx, caracteriza o trabalho como sendo “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas”. O trabalho qualifica-se como ação humana, pois não se adaptando à natureza, a humanidade adapta a natureza a si. Dessa interação surge um produto, o qual se torna um “valor de uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou.” (MARX, 2014, p. 214). O ser humano investe sua força de trabalho para a produção de valor de uso, ou seja, de produtos para sua sobrevivência. Assim, produz sua vida a partir do seu trabalho, constituindo a si próprio e o seu entorno. Esse trabalho “como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade” (MARX, 2014, p. 64) e como complementa Mészáros (2009, p. 284), o

[...] trabalho não é de modo algum dependente do capital para sua própria existência, mesmo que sob determinadas circunstâncias históricas este possa parecer o caso, como afirmado de maneira veemente (porém falsa) pelos ideólogos do sistema do capital.

Para Marx (2014), o trabalho é a produção da vida, não se podendo reduzi-lo à produção capitalista. Possuidores(as) apenas de força de trabalho, a classe trabalhadora, encontra-se em uma conjuntura social onde apenas uma minoria detêm os meios de produção, tornando-se necessário para a sua sobrevivência, vender o único e vital elemento que lhes restou. Por isso,

[...] há em Marx o reconhecimento de que o trabalho é expressão viva da contradição entre positividade e negatividade, uma vez que, dependendo dos modos de vida, da produção e da reprodução social, o ato laborativo

<sup>28</sup> Natureza aqui é entendida como meio social, natural e o próprio ser humano.

pode tanto criar como subordinar, tanto humanizar como aviltar. É tanto instrumento de liberação como fonte de escravidão. Pode tanto emancipar quanto alienar. Isso depende, essencialmente, da forma como são plasmadas as relações sociais de produção (ANTUNES, 2009, p. 265).

Com essa organização social, baseada na acumulação de capital, o trabalho perdeu seu caráter emancipador da vida humana, passando a ser um mecanismo de alienação da classe proletária.

Assim, o trabalho é capaz de produzir e autoproduzir a vida humana. De maneira alguma, seja a organização social que tiver, o trabalho é desnecessário. Entretanto, na perspectiva do capital ele toma outra forma, torna-se mecanismo de alienação da classe trabalhadora, não levando em consideração seu real sentido.

#### 4.1 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO CAPITAL

A totalidade encontra-se marcada pela luta de classes. Dividida entre a classe dos detentores dos meios de produção, que precisam da força de trabalho do proletariado e, em contrapartida, do proletariado que precisa vender sua força de trabalho para garantir seus meios de subsistência, perpetua-se a sociedade capitalista que se tem.<sup>29</sup>

Na perspectiva do capital, o trabalho tem um foco diferente do que teria em uma sociedade onde os meios de produção fossem coletivos,

[...] aquilo que era uma finalidade básica do ser social – a busca de sua realização produtiva e reprodutiva no e pelo trabalho – transfigura-se e se transforma. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência e a força de trabalho se torna, como tudo, uma mercadoria especial, cuja finalidade vem a ser a criação de novas mercadorias objetivando a valorização do capital (ANTUNES, 2005. P. 69).

Nesse modo de organização social, a força de trabalho torna-se mercadoria, enriquecendo cada vez mais os detentores e detentoras do capital, que muitas vezes vivem apenas do trabalho alheio. Para isso, produzir apenas valores de uso não é mais suficiente, se faz necessário agregar mais um elemento, precisam-se produzir mercadorias que possuam valor de troca, ou seja, mercadorias capazes de serem trocadas por outras ou que atribuídas a elas um valor, sejam permutadas pela

---

<sup>29</sup> A relação entre trabalho e educação, na sociedade capitalista, perpassa toda a pesquisa, pois encontra-se na base dela, porém, nesse capítulo será realizada uma análise mais aprofundada da temática.

mercadoria dinheiro<sup>30</sup>. Harvey faz uma importante consideração a respeito desses três conceitos, valor de uso, valor de troca e valor:

Os valores de uso existem no mundo físico material das coisas, que pode ser descrito nos termos newtonianos e cartesianos de um espaço e um tempo absolutos. Os valores de troca se situam no espaço-tempo relativo do movimento e da troca de mercadorias, ao passo que os valores só podem ser entendidos nos termos do espaço-tempo relacional do mercado mundial. (O valor imaterial relacional do tempo de trabalho socialmente necessário surge no espaço-tempo mutável do desenvolvimento global capitalista.) No entanto, como Marx mostrou de modo convincente, os valores não podem existir sem valores de troca, e a troca não pode existir sem valores de uso. Os três conceitos são dialeticamente integrados uns aos outros (HARVEY, 2013, p. 45).

Para os detentores dos meios de produção importa primordialmente o valor de troca, pois “o capital não considera valor de uso (que remete à esfera das necessidades) e valor de troca (esfera de valorização do valor) de forma separada, mas, ao contrário, subordinando radicalmente o primeiro ao segundo” (MÉSZÁROS, 2009, p. 12). Dessa maneira, enquanto a classe burguesa enriquece, o trabalhador e a trabalhadora precisarão, cada vez mais, empenhar tempo de trabalho e receber salários<sup>31</sup> que sirvam unicamente para os manterem vivos para a próxima jornada de trabalho. Com relação à produção de mercadorias, o(a) capitalista

[...] tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor de uso, quer produzir mercadoria; além de valor de uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia) (MARX, 2014, p. 220).

A mercadoria precisará valer mais que os meios utilizados para sua produção e a força de trabalho empenhada nela. Dessa maneira, o trabalhador e a trabalhadora, além de não possuírem a liberdade de produzir conforme a sua vontade e força criativa, não serão donos(as) do que produzirem e, na maioria das vezes, não possuirão nem o poder aquisitivo para comprá-lo. Tornaram-se o que Mézáros (2009) vai denominar “escravo do salário”, pois a classe trabalhadora “está por completo à mercê da capacidade e boa vontade do capital em empregá-lo,

<sup>30</sup> “Mercadoria que serve para medir o valor e, diretamente ou através de representante, serve de meio de circulação” (MARX, 2014, p. 156).

<sup>31</sup> O salário, para Marx (2015), “paga” apenas a jornada de trabalho, desconsiderando a produção, assim, “a forma salário apaga, portanto, todo vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e trabalho excedente, em trabalho pago e trabalho não pago. Todo o trabalho aparece como trabalho pago” (MARX, 2015, p. 627).



e disso depende sua própria sobrevivência” (MÉSZÁROS, 2009, p. 217), pois não possuem os meios de garantir sua vida, ficando presa ao salário como única maneira de garantir sua subsistência.

Muitas vezes, a classe trabalhadora não atenta para o tanto de mais-valia que ela produz para o(a) capitalista, pressupondo que seu salário está condizente com seu trabalho. “No plano da ideologia burguesa, a representação que se constrói é a de que o trabalhador ganha o que é justo por sua produção” (FRIGOTTO, 2014, p. 63). A classe burguesa, sabendo e contribuindo para essa condição, acaba oferecendo condições cada vez mais degradantes para a produção, ao passo que, os trabalhadores e trabalhadoras, que precisam vender sua força de trabalho, acabam submetendo-se às condições dos(as) capitalistas.

Fragmenta-se o pensar e o agir, bem como, se divide a sociedade entre quem pode ter acesso a esse “mundo de mercadorias” e quem não pode ou pode de maneira restrita, acentuando ainda mais a divisão entre a classe trabalhadora e a classe que detém os meios de produção. Frigotto, em 2014, já apontava que era “insuportável o fato de que 4,5 bilhões de pessoas, especialmente dos países pobres, tenham para consumir apenas 14% da produção mundial, enquanto 1,5 bilhão se apropriem de 86%” (FRIGOTTO, 2014, p. 50). O autor ainda caracteriza essa situação como um “*apartheid* social”, pois está cada vez mais na mão de poucos os meios de produção. Isso inclui o desenvolvimento tecnológico, o conhecimento, as riquezas e o domínio sobre a vida humana. Assim,

[...] o trabalhador sofre de uma tríplice alienação: um estranhamento e separação com o que produz; a expropriação legalizada de parte do tempo de trabalho despendido na produção; e a não possibilidade de adquirir os meios de subsistência para reproduzir sua vida dignamente (FRIGOTTO, 2014, p. 63).

Além do mais, para os(as) que têm um poder aquisitivo maior, instala-se uma outra maneira de manipulação, a redução do tempo de vida útil das mercadorias, tornando-se imperativo no processo de consumo inconsciente (ANTUNES, 2005). Em algumas vezes, não é interesse dos detentores e detentoras dos meios de produção que seus produtos durem muito, embora muitos façam questão da qualidade, acham-se outros meios para que essas mercadorias saiam de circulação logo e incitem aos consumidores e consumidoras a aquisição de novos produtos ditos mais modernos e eficazes.



Os trabalhadores e trabalhadoras também não possuem mais uma unidade humana na produção de seu trabalho, não podem mais pensar e agir em seu processo produtivo, pois alguém já pensou o que precisa ser feito. Para esse trabalhador e trabalhadora resta unicamente desenvolver as atividades mecânicas que atendam à demanda dos resultados esperados pelos(as) detentores(as) do capital, ou ainda, coloca-se o seu pensar criativo a serviço dessa lógica. Sob essas circunstâncias, Marx explica que “fisiologicamente, cabeça e mãos são partes de um sistema; do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e o das mãos. Mais tarde, se separam e acabam por se tornar hostilmente contrários.” (MARX, 2015, p. 585).

Dessa maneira, o trabalho vai assumindo duas faces, quando está “sob o sistema de metabolismo social do capital, o trabalho que estrutura o capital também desestrutura o ser social. O trabalho assalariado que dá sentido ao capital gera uma subjetividade inautêntica no próprio ato de trabalho.” (ANTUNES, 2005, p. 66). Não se consegue desenvolver força criativa estando sob o domínio do capital. Desenvolve-se até onde o capital permite e a serviço dele, pois não se conquista o direito de trabalhar para si, para sua produção e autoprodução, trabalha-se para o capital.

Se a relação do trabalho presente (que é a “essência” do homem) tem uma relação invertida com o trabalho acumulado, com a coisa, pois é dominado pela coisa, então ele mesmo, o homem, está alienado de sua essência, não é mais sujeito do trabalho, mas sim predicado (AMORIM, 2012, p. 19).

O trabalho deixa de estar subsumido ao ser humano, mas o ser humano passa a estar subsumido ao trabalho e ambos estarão sob a mão do capital. Cada vez mais se torna impossível pensar o ato laborativo dissociado de suas duas faces,

[...] desde o mundo antigo e sua filosofia, o trabalho tem sido compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. Trabalho e fadiga. Momento de catarse e vivência de martírio. Ora se cultuava seu lado positivo, ora se acentuava seu traço de negatividade (ANTUNES, 2009, p. 259).

Assim, o trabalho parece ter dois lados, sendo visto e sentido de duas maneiras. Com a lógica do capital, o trabalho passa a tornar-se algo doloroso, pesado, um fardo necessário para manter a sobrevivência. Marx (2004) analisava o trabalho ligado a essa lógica como uma peste, da qual os trabalhadores e trabalhadoras fugiriam. Em contrapartida, conforme Antunes (2009), cada vez mais pessoas dependem exclusivamente da venda da força de trabalho para sobreviverem, em decorrência disso, as condições para se trabalhar, assim como os

salários, se precarizam cada vez mais. Dessa maneira, “o trabalho humano vem sob o imperativo da necessidade, e não da liberdade e da escolha” (FRIGOTTO, 2014, p. 64), pois os seres humanos, necessitados de um salário para garantir suas necessidades básicas, acabam por submeter-se a qualquer situação de trabalho, inclusive degradantes, com precárias condições e baixas remunerações. Além do mais, “o grave fato de a desumanizante jornada de trabalho dos indivíduos representar também a maior parte do seu tempo de vida teve de ser desumanamente ignorado” (MÉSZÁROS, 2008, p. 68), passando os trabalhadores e trabalhadoras a terem a maioria de seu tempo de vida roubado pelo capital. Esse grupo de pessoas é caracterizado por Antunes (2009) como a “classe-que-vive-do-trabalho”, os(as) quais vendem sua força de trabalho em troca de salário. Ele ainda argumenta que

[...] para avançarmos nesse desenho mais geral do que é a classe trabalhadora hoje, é preciso dizer que ela engloba também o conjunto dos trabalhadores improdutivos, novamente no sentido de Marx. Aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso capitalista (ANTUNES, 2009, p. 195).

Os trabalhadores e trabalhadoras improdutivos(as), na perspectiva marxiana, são os(as) que produzem valores de uso e não produzem valores de troca. Entretanto, até mesmo esse(as) trabalhadores(as) encontram-se sob o comando do capital. Nesse contexto, a luta de classes evidencia-se cada vez mais, pois, além do “controle” exercido pela burguesia, por possuírem os meios de produção, sua tentativa de domínio se instala também no tempo livre dos trabalhadores e trabalhadoras. Por essa lógica destrutiva, esse tempo é convertido “em tempo de consumo para o capital, onde o indivíduo é impelido a “capacitar-se” para melhor “competir” no mercado de trabalho, ou ainda a exaurir-se num consumo coisificado e fetichizado, inteiramente desprovido de sentido” (ANTUNES, 2009, p. 176). Anula-se o humano, anulam-se os desejos que o(a) constituem, tudo parece estar a serviço do capital, acentuando, cada vez mais, “a natureza antissocial e anti-humana das relações sociais capitalistas” (FRIGOTTO, 2014, p. 33).

Dessa maneira, a luta entre a classe trabalhadora e a classe detentora dos meios de produção se instala em todos os campos sociais, existindo um abismo que separa o que a burguesia quer que o proletariado acredite e a realidade concreta, o que de fato existe. O materialismo histórico e dialético, enfoque teórico-metodológico desta pesquisa, opera no que de fato há, na realidade materializada, historicizada e

dialetizada, não exclui o que o capital dita como verdade, pois isso faz parte da totalidade, mas busca trazer à consciência a intenção daquilo que é dito como sendo fidedigno. Assim, a sociedade está em constante movimento,

[...] a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições (CURY, 1986, p. 35).

A totalidade não é engessada, pois ela é formada por seres humanos que estabelecem relações entre si, que produzem o mundo e se autoproduzem nesse movimento, tornam-se incompletos um sem o outro. Entretanto, essa totalidade encontra-se em uma hegemonia capitalista, onde uma pequena parcela da população explora o trabalho uma grande parte. Essa minoria busca a obtenção de mais-valia a qualquer custo, com leis, muitas vezes, sub-humanas, mas que tentam ser naturalizadas para manter a supremacia do capital.

Devemos ter em mente que o capital não é uma “mera coisa”, mas um modo dinâmico de controle sociometabólico, com sua estrutura de comando específica desenvolvida ao longo da história não apenas no terreno da reprodução material, mas também da política (MÉSZÁROS, 2009, p. 245).

A lógica do capital abarca inúmeros elementos para sua perpetuação. Dentre eles, destaca-se o consumo exacerbado, a partir do qual se precisa ter sempre mais e melhor. Não basta consumir apenas o necessário, precisa-se consumir para mostrar que se tem poder. O consumo inconsequente tornou-se forma de autoafirmação, deixando-se de lado a relação sustentável que deve existir entre consumo e produção, tornando-se uma “modalidade de produção perniciosa e potencialmente destrutiva” (MÉSZÁROS, 2009, p. 251). Além dos mecanismos de dominação fora do ambiente de trabalho, os mecanismos de precarização do trabalho crescem em ritmo muito acelerado, a terceirização é um desses fenômenos que vem crescendo muito da década de 1980 para cá (ANTUNES, 2007). Essa (de/re)forma de trabalho desvincula ainda mais os trabalhadores e trabalhadoras de uma relação formal de emprego, são apenas prestadores e prestadoras de serviço para o capital, exercendo trabalhos parciais, não tendo nem mesmo a oportunidade de participar dos planejamentos (quando possuem) do local onde realizam seu trabalho terceirizado.

O que se materializa efetivamente são formas diferenciadas e cada vez mais violentas de alienação ou superexploração do conjunto da classe trabalhadora. As políticas neoliberais de desregulamentação, flexibilização do trabalho e destruição da esfera pública materializam, de forma conjugada, a exacerbação da face destrutiva do capital. A destruição mais

visível é a do conjunto de direitos sociais e subjetivos duramente conquistados pela classe trabalhadora e a instauração de uma insuportável e desintegradora provisoriedade e insegurança (FRIGOTTO, 2014, p. 48).

Embora interesse aos(as) capitalistas a força de trabalho dos seres humanos, eles(as) precisam da classe trabalhadora para manter seu sistema de produção (AMORIM, 2012). Tentam preservar os trabalhadores e trabalhadoras “presos” ao capital tornando-o algo necessário e, em contrapartida, ampliando cada vez mais o descomprometimento com essa classe. Por isso, a incessante busca pela mudança constante das poucas leis trabalhistas que ainda fornecem algum tipo de garantia aos trabalhadores e trabalhadoras. Da mesma forma, o Estado também parece querer “lavar as mãos” de sua responsabilidade com o povo, expandindo-se, cada vez mais, a iniciativa privada e o desmantelamento do setor público. Nessa totalidade, o capital parece abarcar tudo. O trabalho imaterial também está ao seu dispor, como se pode perceber “nas esferas da comunicação, publicidade e marketing, próprias da sociedade do *logos*, da marca, do simbólico, do involucral e do supérfluo” (ANTUNES, 2007, p. 16).

Amorim (2012) explica que o intelecto jamais se separa do físico, e que, muitas vezes, o próprio capital exige a cognição humana, entretanto, o cérebro também estará a serviço do capital e, assim como a produção das mãos, sua produção também se tornará força de trabalho passível à venda, mesmo que seu produto não seja palpável. Por isso, o intelecto humano também precisará naturalizar-se com a lógica do capital. Nem todos os tipos de trabalhos imateriais estão vinculados a esse tipo de “comércio”, muitos trabalhos imateriais estão voltados para outra dimensão, por exemplo, a educação. Ainda assim, não quer dizer que ela também não esteja subordinada ao capital. Não é a intenção mortificar a educação como fizeram os teóricos crítico-reprodutivistas (SAVIANI, D., 1999), que a deram apenas o caráter reprodutor da sociedade de classes. Acredita-se na educação como uma grande aliada no processo de revolução social, entretanto, não se tem como negar sua vinculação à realidade concreta, nesse caso, demarcada pela luta de classes.

A “dominação” da classe burguesa através da educação acontece de maneira sutil, pois “quando o imaginário social está construído à imagem e semelhança do bloco dominante, o processo de dominação é muito mais consenso e menos força” (OLIVEIRA, 2014, p. 72). Naturaliza-se a dissociação entre o pensar e

o agir, torna-se algo “normal” vender a força de trabalho incansavelmente em troca de salários que não dão condições para manter um padrão mínimo de sobrevivência digna. Assim, a escola passa a reforçar esse tipo de conduta ao invés de incentivar e dar subsídios à força revolucionária. Oliveira (2014) explica que os dominados e as dominadas acabam por aceitar a dominação por ela já fazer parte do senso comum.

Os seres humanos são dotados de capacidades físicas e cognitivas que os diferem de qualquer outro ser vivo habitante do planeta Terra. Conforme Dermeval Saviani (2007), por serem os homens e as mulheres possuidores dessas habilidades, os atos de trabalhar e educar tornam-se atividades exclusivamente humanas. Durante muito tempo, essas duas ações estabeleceram uma relação dialética entre si.

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum (SAVIANI, D., 2007, p. 154).

Entretanto, com o advento da propriedade privada, esse sistema conhecido por “comunismo primitivo” deixou de existir, sendo a organização social regida pelo capital. Nesse novo contexto, algumas pessoas tornaram-se proprietárias de terras, outras não. Isso dividiu a sociedade em classes, os que precisavam vender sua força de trabalho para sobreviver e os que poderiam viver através do trabalho alheio (MARX, 2014). Conforme Dermeval Saviani (2007), trabalho e educação foram separados quando para os escravos e escravas foi destinada a educação voltada para o trabalho e para os proprietários de terra uma educação voltada para o intelectual e para a ludicidade. Anos mais tarde, essa última modalidade foi institucionalizada e tornou-se a escola.

A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, D., 2007, p. 155).

A educação não se restringe apenas à escola, embora aquela seja o objetivo e foco principal desta. A educação está antes e depois dessa instituição; é entendida como “transformação, possibilidade de o ser humano se reinventar continuamente, (re)apropriando-se do que os demais seres humanos já elaboraram, reconstruindo sua historicidade” (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 557). Quanto à relação

entre o trabalho e a educação, embora tenha acontecido uma separação entre elas, uma ainda está vinculada a outra, como Sader questiona no prefácio do livro “A educação para além do capital”: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (SADER *in* MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

Infelizmente, a educação parece estar a serviço do capital, “naturalizando” ações que se sobrepõem às vidas humanas. Mézáros faz uma análise dessa situação, dizendo que

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

A classe detentora dos meios de produção encontrou na escola um espaço institucionalizado de educação, uma importante ferramenta de perpetuação de seus valores. Devido a isso, possivelmente, sejam tantas as campanhas e bandeiras pela obrigatoriedade da Educação Básica. Porém, ao mesmo tempo em que a escola perpetua as ideias do capital, também é espaço para a luta de classes, podendo ser instrumento da classe trabalhadora. Mézáros (2008, p. 45) alerta que “a educação formal não é a força primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”.

A educação não é a causadora de todos os males, assim como também não é a redentora de todos eles, mas torna-se impossível pensar em uma revolução social deixando-a de lado (MÉSZÁROS, 2008). Mézáros atribui à importância da educação na mudança social devido ao seu caráter seminal, para ele “é impossível alcançar os objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável sem a contribuição permanente da educação ao processo de transformação conscientemente visado” (MÉSZÁROS, 2008, p. 90). Através da educação, será estimulada a criação de novas obras e ideias, podendo também auxiliar e subsidiar na efetivação de uma nova sociedade.

Dermeval Saviani (2008) também vê inúmeras possibilidades na educação, para o autor, esta é uma das forças que se tem para uma nova realidade social. Assim, lançou as bases da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual busca

[...] compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da



pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, D., 2008, p. 88).

O trabalho, nessa concepção, parte da realidade concreta e historicamente produzida como maneira de romper com a educação proposta pela classe dominante, a qual começa desde cedo a naturalizar a sociedade classista e de mercado que se tem, pois,

[...] no modo como se organiza a lógica do capital, ao subsumir a vida humana à condição de mercadoria, força de trabalho que também tem valor de troca, elabora-se uma concepção de conhecimento destinado a retroalimentar essa produção, valorizando o capital e gerando maior e melhor produção de mercadorias. Nesse sentido, o conhecimento pode ser considerado força produtiva, e é produzido hegemonicamente para ampliar a valorização do capital (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 558).

Percebe-se, dessa maneira, que a educação também pode produzir e autoproduzir vida humana como também alienar. Ela pode estar ao lado do capital, efetivando o sistema reprodutivo desse modo de produção ou aliada à classe trabalhadora como instrumento de produção de conhecimento. Por isso, a educação precisa ser entendida como uma importante ferramenta da classe trabalhadora na luta contra o sistema capitalista. O Trabalho Pedagógico torna-se central nesse processo, pois ele é o trabalho do professor e da professora, os trabalhadores e trabalhadoras da educação.

#### 4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO E SUAS ESPECIFICIDADES

A escola é, deveria ser, o espaço da produção de conhecimento. Esse local também é ambiente de trabalho, não somente dos(as) estudantes, que em uma perspectiva marxiana produzem e se autoproduzem (deveriam), mas também dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, que vendem sua força de trabalho. Cabe esclarecer que,

[...] a classe trabalhadora, portanto, é mais ampla do que o proletariado industrial produtivo do século passado, embora este ainda se constitua em seu núcleo fundamental. Ela tem, portanto, uma conformação mais fragmentada, mais multifacetada (ANTUNES, 2005, p. 83).

Embora existam grandes diferenças entre o proletariado descrito por Marx em O Capital e a classe trabalhadora dos dias de hoje, ainda assim, a exploração

segue sem alteração. Mesmo a classe trabalhadora possuindo, atualmente, leis que tentam a proteger, redução da carga horária, melhores remunerações e condições de produção, os trabalhadores e trabalhadoras ainda precisam vender sua força de trabalho como maneira de sobreviver.

A escola, também pertencente à totalidade, movimenta-se dentro do sistema regido pelo capital, é influenciada e influencia o meio social em uma relação dialética. Nesse sentido, a escola de Educação Básica pública deveria ser instrumento da classe trabalhadora na luta pela transformação social. Infelizmente quase nunca é assim. “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Dessa maneira, na maioria das vezes, as escolas acabam reproduzindo os padrões capitalistas de sociedade por fazerem parte desse sistema e por estarem sob o regime do Estado, que também acaba favorecendo a burguesia.

Um dos fatores, de grande relevância, para a efetivação da escola pública de Educação Básica tornar-se um meio de luta contra o sistema injusto que se tem é o reconhecimento e autoconhecimento como trabalhadores e trabalhadoras, dos profissionais que produzem nesses locais, os(as) quais, muitas vezes, parecem ser simplesmente vocacionados para isso. Sabe-se da discussão que existe desse tema e se reconhece que há “controvérsias quando se trata de caracterizar a posição de classe ocupada pelos docentes dentro da estrutura de classes sociais no capitalismo” (HYPOLITO, 1997, p. 34). Entretanto, mesmo que haja discussões sobre os professores e professoras serem considerados como proletariado em nosso país, é inegável seu reconhecimento como trabalhadores e trabalhadoras. As precárias condições de trabalho e os baixos salários tornam indiscutíveis sua união com os demais trabalhadores da educação, sejam professores ou não, para fortalecer as lutas por uma educação digna. A proletarização é explicada por Hypolito (1997) em uma nota de rodapé, na qual ele cita como características:

[...] o processo de assalariamento, a perda de controle sobre o processo de trabalho – com a conseqüente desqualificação profissional e a perda de prestígio social a que se vê submetida determinada categoria profissional ou grupo social (HYPOLITO, 1997, p. 78).

Não fica difícil identificar essas características nos trabalhadores e trabalhadoras da Educação Básica, sejam professores(as) ou não, entretanto, como a totalidade desses não é formada unicamente pelos que estão inseridos na



Educação Básica, esse é um exercício que se faz muito complexo.<sup>32</sup> No momento, o fato é considerar esses e essas profissionais como trabalhadores e trabalhadoras, principalmente os professores e professoras que têm sua historicidade marcada por terem nascido com o “dom de ensinar”, já que esse trabalho

[...] foi profundamente marcado pelo sacerdócio e pela vocação. Essas características, de certa forma, ainda estão presentes no trabalho do professor, seja por meio da ideologia da domesticidade – do ideário do magistério como profissão adequadamente feminina -, seja pela resignação e pelo conformismo – incentivados, principalmente, quando os professores estão reivindicando melhores condições de salário e de trabalho (HYPOLITO, 1997, p. 104).

Portanto, enquanto esse ideário de que se é (do ser) professor e professora se sobrepõe ao de que se trabalha como professor e professora, as lutas pela educação não irão muito longe, pois se justifica com amor ao trabalho (a profissão mais especificamente) as péssimas condições. Ferreira faz a distinção entre o ser e o trabalhar: “O trabalho não é o ser. É a manifestação do ser, pela qual age em relação ao ambiente, transformando-o e, assim, produzindo suas condições de existência e sua historicidade” (FERREIRA, 2016, p. 180). O trabalho é a manifestação do ser e não o próprio ser, por isso, a importância da profissionalização do professor e professora, bem como sua união com os envolvidos(as) nesse meio e o reconhecimento de uma única categoria, a de trabalhadores e trabalhadoras da educação.

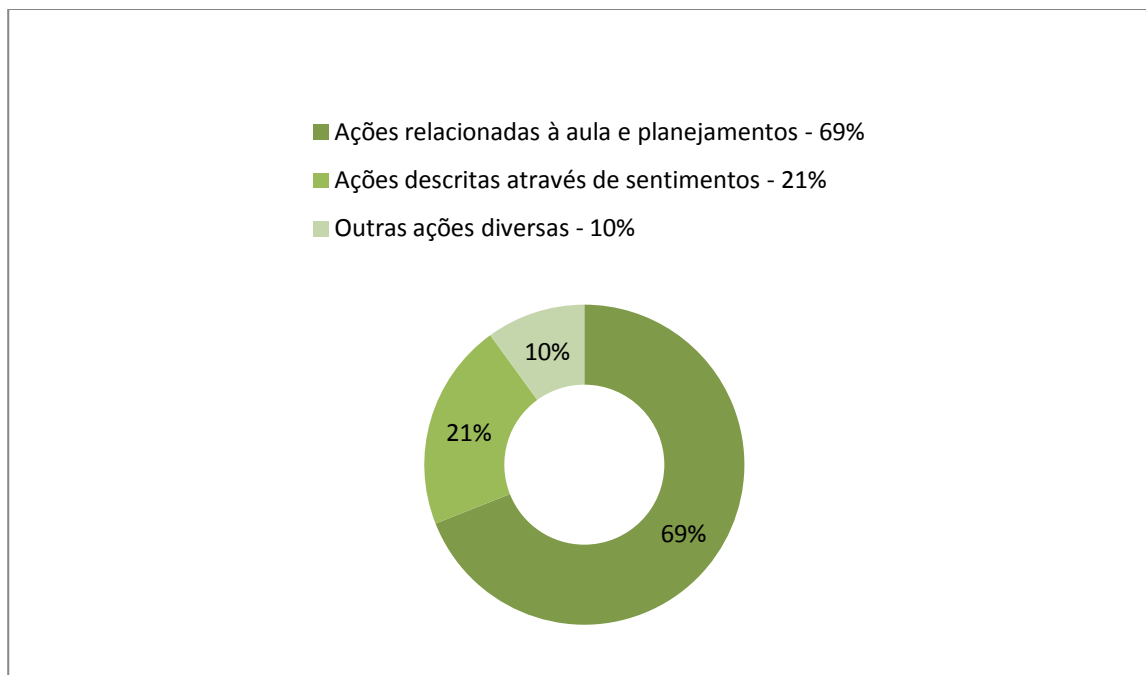
Nas escritas das professoras, que fazem parte da totalidade investigada, foi possível analisar várias descrições, a partir dos questionários, relacionadas a sentimento<sup>33</sup> quando solicitadas a descreverem seu trabalho. Conforme quadro 7, nota-se que muitas descreveram seu trabalho apenas relacionado a questões sentimentais. Ferreira (2017) justifica essa inversão de trabalho por sentimentos, apresentada pelos professores e professoras, como uma situação que já foi revelada em diversas pesquisas.

---

<sup>32</sup> Essa discussão não será fomentada nessa pesquisa, primeiramente por não ser o tema central do projeto, segundo, pelos sujeitos da pesquisa tratarem-se exclusivamente de trabalhadoras da Educação Básica.

<sup>33</sup> Alguns discursos escritos quando questionadas a descreverem seu trabalho: “Meu trabalho na EMEI é muito gratificante, além da convivência com as crianças pequenas e o forte vínculo e laços que criamos, eu desenvolvo com eles atividades lúdicas [...]” (PROFESSORA MARTA, 2017). “Trabalho no Berçário I e adoro bebês” (PROFESSORA MAQUIELE, 2017).

Gráfico 7 – Descrição do trabalho das professoras



Fonte: Autoras.

Para Ferreira, “por não se sentirem em condições de realizar seu trabalho e, em decorrência, porque não sentindo essas condições, não se reconhecem como profissionais” (FERREIRA, 2017, p. 29). Essas trabalhadoras não veem seu trabalho profissionalizado, tentando justificá-lo como missão, amor e carinho às crianças. Como já mencionado, esse fenômeno deve estar ligado à falta de condições da produção do trabalho das professoras, embora elas realmente devam devotar sentimentos pelo seu ato laborativo, estes não podem se sobrepor às reais condições as quais estão submetidas. Sobre essa temática, Hypolito (1997) ainda ressalva que

O ideário da vocação, o ideário do ato de ensinar, entendido como sacerdócio, como missão, que considera o professor como aquele que professa, é algo anterior à feminização do magistério. Mas o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações, pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas (HYPOLITO, 1997, p. 57).

A relação entre sacerdócio e o trabalho dos(as) professores(as) vem desde que essa profissão era exclusivamente masculina, entretanto, com a feminização

desse trabalho<sup>34</sup>, talvez como artimanha do sistema regido pelo capital como forma de “explorar” a seu favor um trabalho tão importante para uma mudança social como é o magistério, acabou por proletarizar cada vez mais a classe dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, justificando através da exigência de amar a profissão a falta de suporte que o Estado dá para esses(as) profissionais.

O fato de elas justificarem sua profissão com sentimentos positivos, pode estar diretamente relacionado a como essas mulheres se sentem como trabalhadoras de EMEI. Em ambos os cargos, a maioria descreve que se sente como professora e cuidadora, enfatizando sempre o cuidado como algo distinto do trabalho como professora de Educação Infantil.

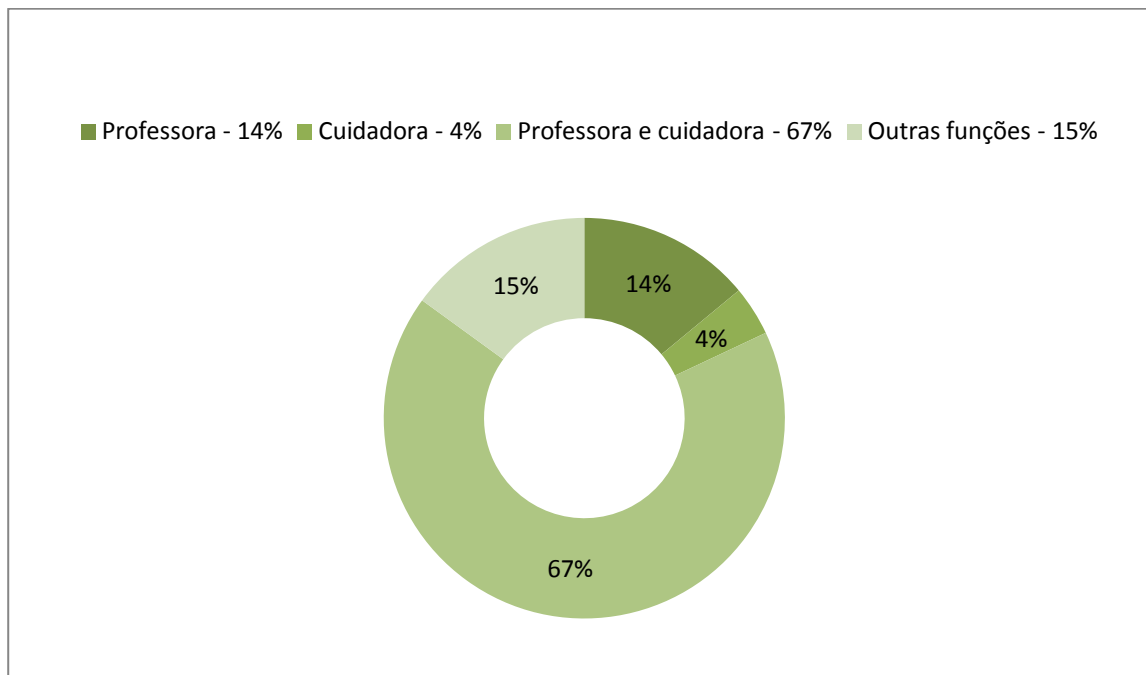
A maioria das professoras se sente como professora e cuidadora, quase a mesma porcentagem de monitoras se sentem da mesma maneira. A professora Nice acredita que é muito forte ainda a rotulação da Escola de Educação Infantil como creche, mesmo as famílias conhecendo o trabalho da escola. Ela pensa “que é mais o rótulo, não adianta, tem pessoas que estão sempre aqui, veem nosso trabalho e dizem creche ou a tia da creche” (PROFESSORA NICE, 2017). Esse processo contribui para a falta de pertença profissional dessa classe, pois as especificidades do trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica parece não serem tratadas como trabalho escolar.

O cuidado com os(as) estudantes não é exclusividade da Educação Infantil, “o cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil mas de todos os níveis de ensino” (BRASIL, 2013, p. 89). Não são somente os professores e professoras de Educação Infantil que “cuidam” de seus(suas) estudantes, em todos os níveis essa atitude está (ou deveria estar) presente, embora nos primeiros anos de vida escolar a ação de cuidar esteja mais evidente no trabalho pedagógico. O gráfico a seguir revela que uma grande parte das professoras das EMEIs de Santiago/RS se sentem também cuidadoras.

---

<sup>34</sup> Hypolito (1997, p. 109) faz a seguinte reflexão a respeito da inserção das mulheres no trabalho como professoras dos primeiros anos: “Numa perspectiva das relações de gênero, essa participação feminina foi tanto concedida quanto conquistada. Torna-se difícil saber até que ponto as mulheres foram submetidas a essa condição de trabalho e até que ponto este era um processo interessante em termos de conquista política, social e pessoal”.

Gráfico 8 – Como se sentem as professoras nas EMEIs de Santiago/RS



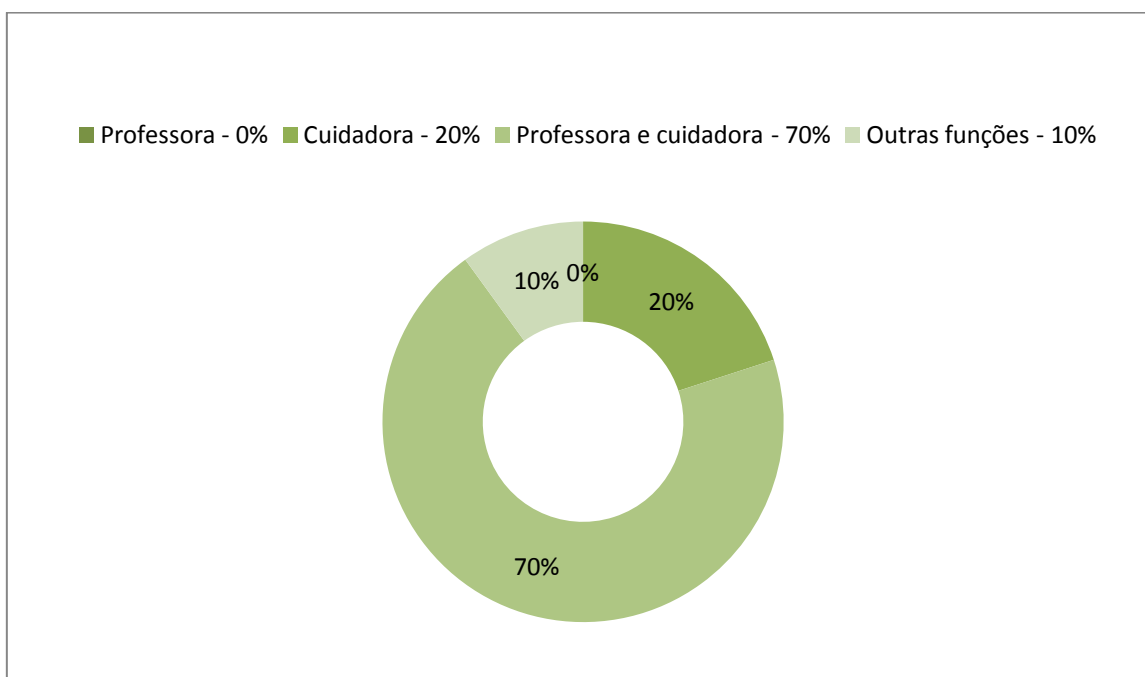
Fonte: Autoras.

Dessa maneira, embora todos os professores e professoras produzam trabalho pedagógico, cada etapa possui suas especificidades, por isso,

[...] quando se trata dos professores, não se pode falar em identidade profissional, mas em identidades, já que está se referindo a um grupo bastante heterogêneo, que vivencia uma diversidade de situações (diferentes áreas de conhecimento, crenças, práticas, formações, salários, carreiras) que dificultam uma relação unívoca entre profissão e maneira de ser, ou melhor, impossibilitam a construção de uma única identidade profissional (AMARAL, 2017, p. 150).

Outro dado que chama a atenção é que as monitoras se identificam como professoras e cuidadoras, conforme apresenta o gráfico 9. Talvez pela precarização do seu trabalho, acabam por também abarcar a função de professoras ou ainda, pela própria crise de pertença profissional (AMARAL, 2017), essa questão torne-se um pouco confusa para responder. Sobre o cuidado, vale ressaltar que em todas as áreas e níveis educacionais, o cuidado é necessário, entretanto, este pode ser uma das especificidades do trabalho pedagógico produzido. Todavia, há o cuidar por cuidar, que pode ser desempenhado por cuidadores e cuidadoras sem ter uma intenção educacional e, consecutivamente, sem estar ligado ao trabalho pedagógico.

Gráfico 9 – Como se sentem as monitoras nas EMEIs de Santiago/RS



Fonte: Autoras.

Precisa-se repensar qual tipo de “cuidado” se está tendo na escola de Educação Infantil. Por vezes, aparece nos discursos das professoras o sentimento de exercer outra função dentro das EMEIs que não somente a de professora. Imagina-se que elas saibam qual é o seu trabalho dentro dessa instituição, mas que as circunstâncias as fazem se sentir exercendo outras funções que não lhes cabe. A partir dos discursos produzidos com os questionários, uma professora relatou que se sente mãe, “pois as crianças passam boa parte do dia conosco” (PROFESSORA CÍNTIA, 2017), mescla-se assim, as especificidades do trabalho pedagógico com a maternagem. Outros relatos mostram professoras assumindo responsabilidades que não são as suas, por exemplo, a professora Cinara (2017) também expressa em seu discurso, produzido na etapa de questionário, que “muitas vezes tomamos atitudes que seriam da família”.

Não há somente a mistura entre o que seria atribuição da professora e o que seria atribuição da família, mas há também relatos nos quais as professoras descrevem sentirem-se desempenhando o papel de outras profissões. A professora

Renata (2017) relata que “muitas vezes somos psicólogas”, complementando o que a professora Patrícia (2017) diz sentir-se nessa instituição: “psicólogo, agente de saúde”. Não é surpresa que se sintam assim. O Estado, por realizar hoje a função de manter a propriedade privada, protege o sistema capitalista e não faz questão de valorizar os trabalhadores e trabalhadoras da educação, que imersos na sociedade regida pelo capital, precisam ser “multitarefa” para dar conta do seu trabalho. Nessa discussão, também se questiona o trabalho das monitoras na EMEI, pois não são professoras, mas desempenham função semelhante e o gráfico 7 confirma esse fato.

Ficou evidente, no discurso das monitoras, que elas veem a Escola Municipal de Educação Infantil como uma etapa preparatória para as demais. A monitora Leila (2017) apresenta o trabalho nesse espaço como “[...] uma preparação para uma escola mais adiante”. A hipótese que se levanta é a de que esse espaço não é valorizado com as suas peculiaridades, então, passa a ser mais interessante tratá-lo apenas como uma preparação para o que seria a “verdadeira escola”.

O tempo vivido dentro de uma Escola Municipal de Educação Infantil, por vezes, parece apenas um tempo de cuidados ou preparatório para algo mais adiante. É importante ressaltar que a instituição é uma escola, onde trabalham professores e professoras que produzem trabalho pedagógico em determinado tempo, denominado aula. Esse momento precisa ser pensado a partir das características de seus/suas estudantes, crianças de até 6 anos de idade. A maioria das professoras já descreve seu trabalho relacionado à aula (quadro 5) e

Tendo como referência essa perspectiva dialética relativa ao meu ser e estar no mundo, entendo que o trabalho dos professores é a aula, e, nela, a produção do conhecimento de todos os sujeitos envolvidos, inclusive o próprio professor. A aula, então, é uma prática social que não se restringe ao ambiente da sala de aula ou mesmo da escola, mas acontece em todos os espaços sociais nos quais há trabalho pedagógico. O trabalho dos professores é sempre pedagógico (FERREIRA, 2017, p. 28-29).

Ferreira (2017) caracteriza o trabalho dos professores e professoras como pedagógico, entretanto, as monitoras desempenham algumas tarefas semelhantes às professoras e outras um pouco diversas. Então se questiona, as monitoras são produtoras de trabalho pedagógico? Não são? O que se entende por trabalho pedagógico?

As monitoras relatam que o trabalho pedagógico sempre esteve presente nas creches, embora não tivesse sido produzido por trabalhadoras com formação na área. A monitora Leila (2017), comparando o que se tinha de pedagógico na antiga creche e o que se tem hoje, relata que “[...] o pedagógico sempre existiu, [...] só que agora acontece de maneira mais sistematizada [...]”. Porém, alguns discursos reduzem o trabalho pedagógico às ações que o compõem, como por exemplo, a produção de um desenho em aula, isso se trata de uma ação que faz parte do trabalho pedagógico, mas que, isoladamente, não pode ser caracterizado como.

Para Ferreira (2017), trabalho pedagógico intenciona a produção de conhecimento. Entretanto, essa produção pode ser intencional ou não, além disso,

[...] a produção do conhecimento não é a invenção do conhecimento, porque este, dadas as condições tecnológicas e de informação na contemporaneidade, acumula-se, expande-se e socializa-se muito rapidamente. Entretanto, na aula, quando não se conhece algo e, por algum processo e por falta desejante, passa-se a conhecer, é produzido conhecimento. Portanto, produzir no sentido de apropriar-se, de passar a conhecer o que não era conhecido (FERREIRA, 2017, p. 39).

Nesse sentido, trabalho pedagógico, para Ferreira, vem ao encontro do que a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, D., 2012) afirma, pois ela prevê a apropriação, pela classe trabalhadora, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, como mecanismo de luta contra o sistema social vigente. Não se exclui a intenção de criação, mas valoriza-se o conhecimento da historicidade das bases materiais que se tem. Essa produção do conhecimento não se restringe somente aos(as) estudantes, mas aos professores e professoras “em momentos sociais denominados aula (sempre considerando os tempos de planejar e avaliar o que aconteceu na aula, um tempo expandido para além da aula)” (FERREIRA, 2017, p. 61). Trabalho pedagógico não se limita a tempos determinados como “horas aula”, está antes e depois do período efetivo de contato entre professores(as) e estudantes, envolvendo todo o período de planejamento e avaliação do que foi produzido. Torna-se estranho pensar em um trabalho, com tantas questões subjetivas envolvidas, possa ser “tabelado” em horas de venda de força de trabalho.

O trabalho pedagógico não é homogêneo, este comporta inúmeras especificidades dependentes de muitos fatores. Sempre será intencional, porém, nem sempre intencionalará a superação da realidade social alienante. Por vezes, ele

estará reforçando os ideais do capital, sem nem mesmo o professor e a professora se darem conta disso. Nesse caso, trata-se de um trabalho pedagógico reprodutivo. “Se o trabalho é produção e autoprodução, o não trabalho é reprodução” (FERREIRA, 2017, p. 78). Dessa maneira, quando o trabalho pedagógico não produz e autoproduz os(as) sujeitos envolvidos no processo, acaba apenas por reproduzir as relações opressoras vigentes, não deixará de ser trabalho pedagógico, entretanto, não desempenhará todas as funcionalidades que poderia.

Maraschin (2015) aponta dois tipos de trabalho pedagógico, o ingênuo e o crítico. Para a pesquisadora, o primeiro trata-se de ver o(a) estudante “como “ignorante” em sentido absoluto, como “objeto” da educação, a educação é concebida como transferência<sup>35</sup> de um conhecimento finito e como dever moral da fração adulta, educada e dirigente da sociedade” (MARASCHIN, 2015, p. 258). Já no trabalho pedagógico crítico, o(a) estudante “é “sujeito” da educação e a educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento” (MARASCHIN, 2015, p. 259).

Acredita-se que a maioria dos professores e professoras que produzem o trabalho pedagógico ingênuo são tão vítimas do capital quanto os(as) estudantes que o produzem em conjunto, pois muitos deles e delas (senão todos e todas) conheceram somente essa maneira de trabalho. Não se pode (nem se quer) acusar alguém. Pelo contrário, o objetivo desse trabalho é tentar ser práxis, por isso, precisa buscar trazer à consciência todas as contradições para que se possa superá-las. Não há a intenção de “condenar” os professores e professoras que produzem trabalho pedagógico ingênuo, mas há a tentativa de construir caminhos que possibilitem a produção de trabalho pedagógico crítico.

Fuentes (2017), por sua vez, apresenta três dimensões do Trabalho Pedagógico, sendo elas: histórico-ontológica, pedagógica e político-social. Para o pesquisador, a dimensão histórico-ontológica trata do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, é a que dá sentido ao trabalho pedagógico, não o caracterizando simplesmente como uma prática. A dimensão pedagógica traz a intencionalidade, nesse caso, à produção de conhecimento. Já a dimensão político-

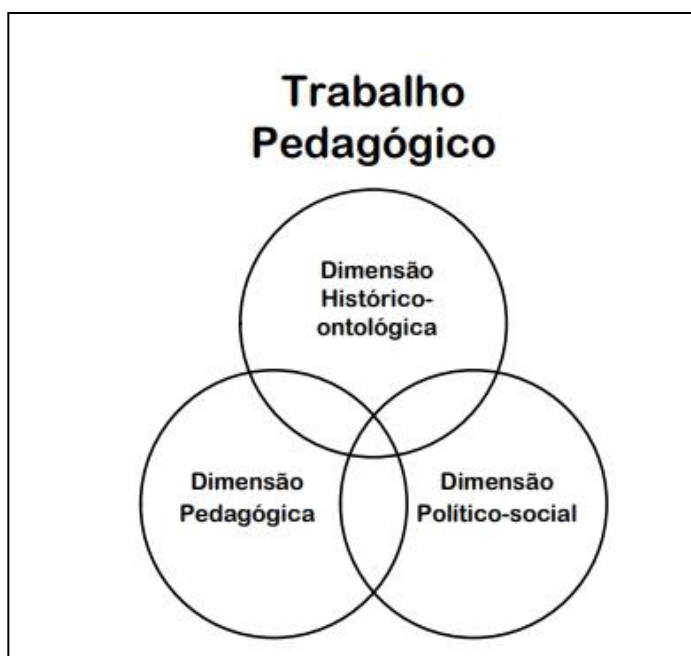
---

<sup>35</sup> Essa “transferência” não está no mesmo sentido que a transferência que aparece na teoria Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2015), já que para o autor essa apropriação não é de algo finito e determinado, mas sim da historicidade que está em constante movimento.



social firma o compromisso com os aspectos sociais que não podem se dissociar da educação para que ela seja significativa (FUENTES, 2017).

Figura 1 – Representação gráfica do trabalho pedagógico e suas três dimensões



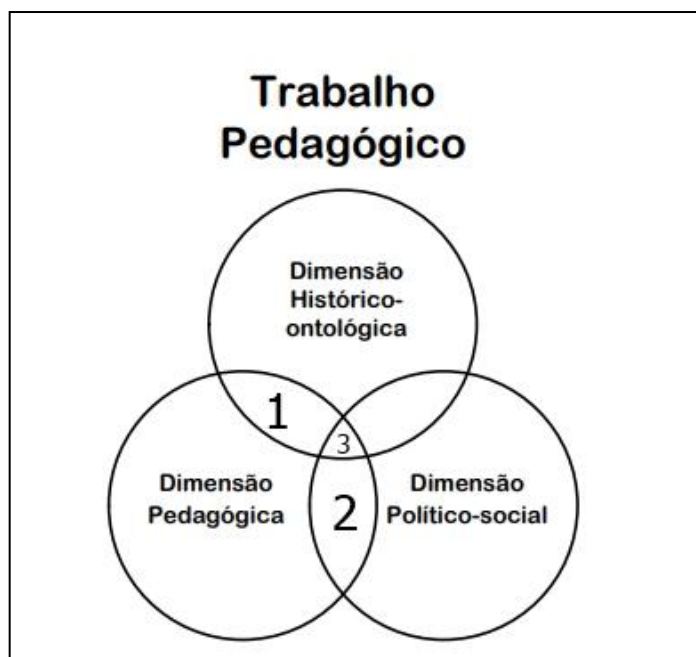
Fonte: (FUENTES, 2017, p. 122).

O pesquisador caracteriza o aumento, ou não, de determinada dimensão conforme a necessidade que o trabalho pedagógico precisará suprir nos diversos níveis, como por exemplo, Educação Infantil, Ensino Superior, etc.

A partir da figura exposta por Fuentes (2017), pode-se fazer uma releitura do que o autor propõe, para ilustrar as dimensões do trabalho pedagógico (Histórico-ontológica, pedagógica e político-social), unindo à teoria de Maraschin (2015) sobre os trabalhos pedagógicos ingênuo e crítico.

Partindo da análise das intersecções que aparecem na figura proposta por Fuentes (2017), pode-se chegar à análise de alguns pontos relevantes em concordância com a tese de Maraschin (2015). Cada intersecção representa um tipo de trabalho pedagógico unindo as dimensões, sendo identificados os trabalhos pedagógicos crítico e ingênuo, conforme figura 2.

Figura 2 – Análise das intersecções



Fonte: Adaptado de Fuentes (2017, p. 122).

Na intersecção 1, pode-se visualizar o que Maracschin (2015) vai chamar de trabalho pedagógico ingênuo, pois ele está deslocado das questões político-sociais, obsoleto se for produzido por si só sem estabelecer conexões com a realidade concreta. Porém, não se produz um trabalho pedagógico coerente com a busca pela transformação social se a dimensão histórico-ontológica não estiver presente, como acontece na intersecção 2, pois irá se reduzir a um trabalho pedagógico voltado apenas para necessidades subjetivas e individuais, deixando de lado o conhecimento historicamente produzido, o que não favorece o fortalecimento da classe trabalhadora na luta por uma mudança social.

Pode-se identificar na intersecção 3, o que Maraschin (2015) apresenta como Trabalho Pedagógico Crítico, pois no momento em que as três dimensões estão ligadas umas as outras em um movimento dialético, é possível produzir um trabalho pedagógico intencional, com a produção de conhecimento voltada à totalidade que se tem hoje. Estando as três dimensões em movimento, o Trabalho Pedagógico será crítico, o que dará possibilidades da construção de uma práxis. Esta é a base para a transformação social, pois

[...] o proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à práxis. Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo, nem sua existência social

garante por si só sua liberação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação (VÁZQUEZ, 2011, p. 120).

Assim, o trabalho pedagógico como possibilidade de práxis torna-se muito importante na luta de classes, intencionando a libertação dos trabalhadores e trabalhadoras do capital. Entretanto, para que isso aconteça, além de um Trabalho Pedagógico Crítico para consolidar-se práxis, ele precisará ser coletivo, pois “na tarefa de transformação social, os homens não podem se dividir em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de “educadores e educandos” (VÁZQUEZ, 2011, p. 151).

Dessa maneira, para o trabalho pedagógico ser crítico e possibilitar a práxis, precisa ser produzido em conjunto, não somente pelos professores e professoras, mas pelos estudantes, equipe diretiva e demais trabalhadores e trabalhadoras da escola, tornando-se integrante de uma proposta de mudança.

#### **4.2.1 O trabalho pedagógico nas EMEIs**

A escola possui (ou deveria) um tempo e um espaço propícios para a produção do conhecimento e, em decorrência disso, do trabalho pedagógico.

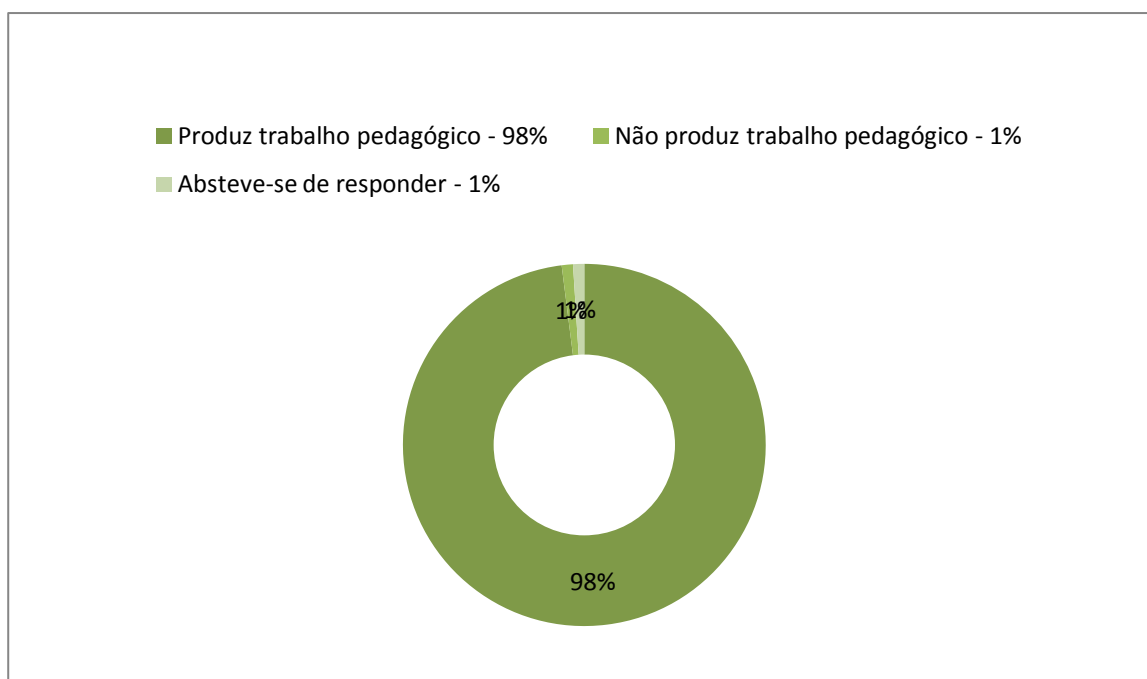
[...] por ser um ambiente social e abrigar grupos, acaba também por se configurar em um tempo e em um espaço de interlocuções que substanciam o trabalho pedagógico, transformando-se em ambientes de planejamento, e, portanto, reflexão, estudo e produção coletiva e solidária entre profissionais (FERREIRA, 2017. p. 83).

A EMEI, por se tratar de uma instituição que hoje se constitui como escola, também precisa (ou precisaria) ser espaço e tempo para produção de trabalho pedagógico e conhecimento, entretanto, muitas questões ainda estão implicadas nesse lugar, a começar pelo entendimento de trabalho pedagógico, como acontece sua produção e quem o produz. Ferreira (2017, p. 106) afirma que “a escola é um ambiente rico e diversificado de sociabilidades. Nela, há interações entre sujeitos com diferenciadas historicidades que passam a conviver em torno de um objetivo comum: produzir conhecimentos”.

Pela diversidade que há na escola e pelo objetivo dessa instituição, que supõe ser produção de conhecimento, imagina-se que seja o local propício para o

trabalho pedagógico, entretanto, não foi isso o que a análise dos questionários apontou.

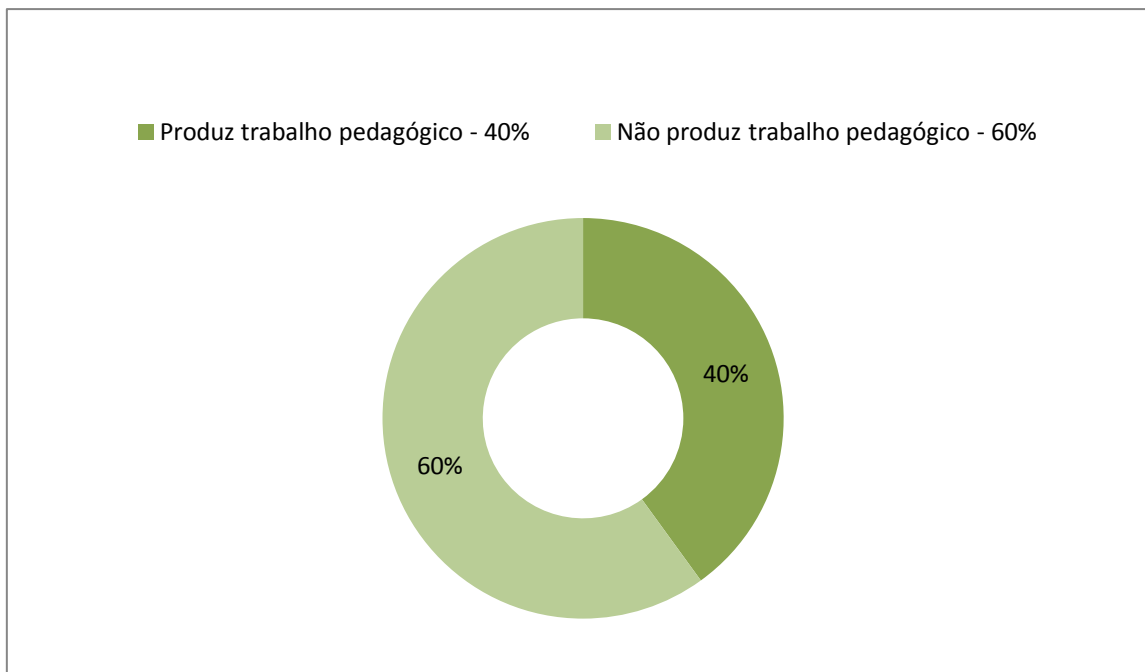
Gráfico 10 – Produção de trabalho pedagógico pelas professoras das EMElS da cidade de Santiago/RS



Fonte: Autoras.

Embora a maioria das professoras confirme produzir trabalho pedagógico, todos(as) os(as) trabalhadores e trabalhadoras da escola também deveriam se sentir produtores desse. Porém, a maioria das monitoras, trabalhadoras que convivem diretamente com os(as) estudantes, dizem não produzir trabalho pedagógico, conforme mostra o gráfico 11 a seguir. As monitoras trabalham em um ambiente onde o objetivo primordial é a produção de conhecimento e este se dá por meio do trabalho pedagógico, porém, mesmo amplamente envolvidas nesse processo, não acreditam que o produzem.

Gráfico 11 – Produção de trabalho pedagógico pelas monitoras das EMEIs da cidade de Santiago/RS

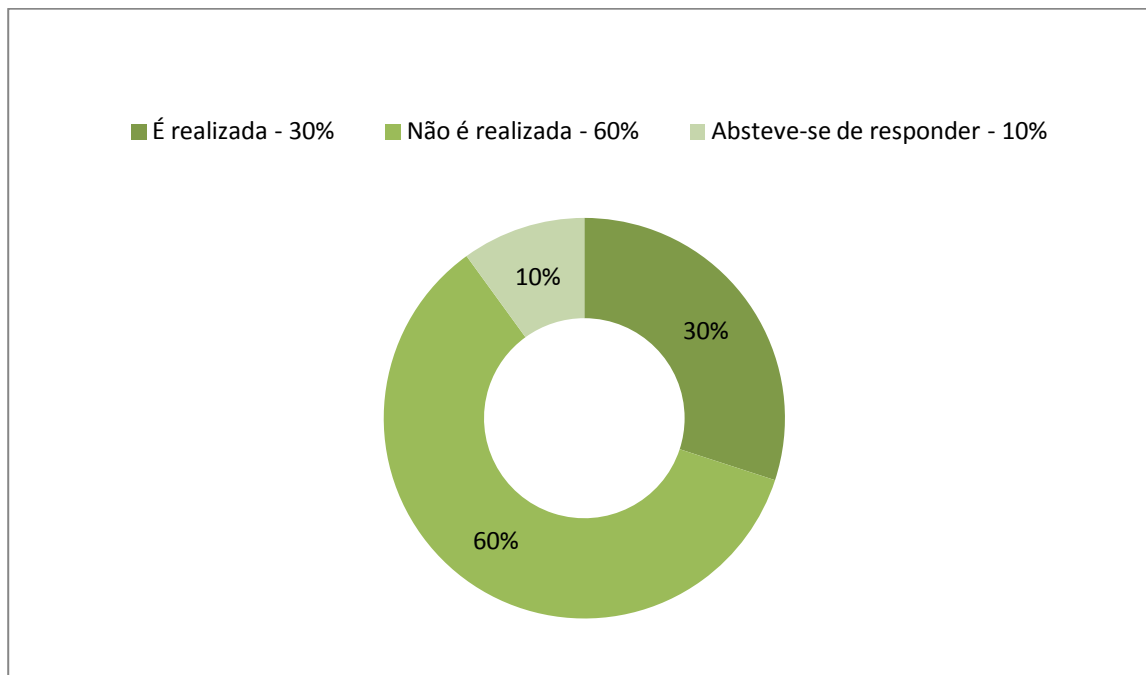


Fonte: Autoras.

As especificidades do trabalho pedagógico relacionam-se dialeticamente com a pertença profissional das trabalhadoras que estão inseridas nesse local, além do mais, esse fato não acontece ao acaso nem é culpa das trabalhadoras, a sociedade capitalista é que acaba por alienar. Antunes (2005, p. 70) explica que “desenvolve-se um trabalho que se desefetiva em seu processo de trabalho. O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece junto ao trabalhador como um ser alheio e estranho ao produtor”.

Mesmo inseridas em um ambiente onde o trabalho pedagógico é central, as monitoras não se sentem produtoras dele. Embora produzam, ao final não conseguem vê-lo como produção sua. Retorna-se ao que Marx (2014) afirma, mãos e cabeça se tornam elementos contrários mesmo fazendo parte do mesmo corpo. Devido às diversas mudanças institucionais e de trabalho que as monitoras vivenciaram, o produto de seu trabalho lhes é alheio, não lhes pertence. Além disso, a maioria revela que não produz atividades de planejamento na escola.

Gráfico 12 – Atividades de planejamento pelas monitoras das EMEIs de Santiago/RS



Fonte: Autoras.

Considerar que apenas 30% das monitoras realizam atividades de planejamento nessas instituições é um dado preocupante. Planejar é ação primordial para entender o que se busca com o trabalho pedagógico, com a escola e, de maneira mais ampla, com a educação. É necessário dar um sentido para ficar tantas horas do dia com crianças “presas” em um local e isso só acontece a partir da reflexão que o planejamento possibilita. Essa ação deve ser primeiramente um projeto pedagógico individual<sup>36</sup>, o qual possibilite cada profissional da educação compreender os motivos que o(a) fazem estar onde está e trabalhando com o que se trabalha. Porém, torna-se difícil pensar como um ser humano dotado de vontades e desejos próprios no capitalismo, pois nele “o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas se nega” (ANTUNES, 2005, p. 70). O trabalho na perspectiva do capital não possibilita produção e autoprodução humana, pelo contrário, torna-se um fardo unicamente suportado pela necessidade de sobreviver ou “subviver”.

<sup>36</sup> Projeto pedagógico individual “[...] inclui conhecimentos do mundo, conhecimentos aprofundados da sua ciência, modos de trabalhar com esta ciência e compreensão dos aspectos relacionais, da subjetividade e da dialogicidade próprias da convivência humana” (FERREIRA, 2008, p. 185).

Quando a transição das creches para o setor educacional iniciou, havia sete instituições assistencialistas na cidade. A gestora Flávia conta que, nessa época, não acredita que o trabalho pedagógico era produzido em todas as unidades. A professora faz o seguinte relato:

Não acredito que em todas era produzido trabalho pedagógico, na época 7 creches com realidades diferentes, em algumas eu acredito que tinha trabalho pedagógico, em outras eu achava a realidade tão cruel que eu não consigo ver nada de pedagógico, porque eu acho que até a troca de fralda tem cunho pedagógico, dar o alimento tem cunho pedagógico [...], o pedagógico pra mim tem que promover a aprendizagem, quando não se enxerga um sujeito aprendente na frente, quando não se percebe um cidadão, que sente e que entende eu não consigo ver trabalho pedagógico (GESTORA FLÁVIA, 2017).

O trabalho pedagógico possibilita produção, autoprodução e historicidade aos sujeitos que o realizam, além de estabelecer meios para alcançar um objetivo, ele põe pessoas em interação com outras e com seus saberes, impactando e sendo impactado pela totalidade (FERREIRA, 2018). O Trabalho Pedagógico torna-se o movimento entre o conhecimento que se objetiva produzir, sua produção e o seu produto. Esse pode estar vinculado à uma proposta pedagógica que realmente busque a emancipação da classe trabalhadora ou poderá ser produzido para fortalecer o sistema capitalista, mesmo que seus produtores e produtoras desconheçam esse fato.

A monitora Janete (2017) acredita que o trabalho pedagógico sempre existiu na instituição, concordando com a gestora Flávia (2017), que também percebe ações, como a troca de fraldas, com caráter pedagógico. Entretanto, para a monitora<sup>37</sup>, na escola da atualidade, o trabalho pedagógico passa estar atrelado aos projetos, dando a entender uma burocratização dessa ação com o ingresso das professoras nesse ambiente. A monitora Leila (2017) confirma isso quando afirma que o trabalho na creche “[...] era pedagógico embora não tinha compromisso de tu planejares [...]”. O planejamento dá a intencionalidade ao trabalho pedagógico, porém, mesmo sem a ação de planejar, ele terá alguma intenção. Nesse caso,

---

<sup>37</sup> “[...] antes a gente dava banho, era mais assistencial mesmo, dar banho e dar comida, eles brincavam lá fora, assim com bola, bambolê, essas coisas, brincadeiras né e brincavam com joguinhos, a gente dava algum trabalhinho manual, assim de uma folha para rabiscar, coisas assim, colagens... mas tudo mais simples, agora com o trabalho das professoras é diferente, elas já tem os projetos, trabalham com projetos” (MONITORA JANETE, 2017).

acontecerá de maneira alheia à vontade do seu responsável, seguindo o trabalho pedagógico, na maioria das vezes, a intenção que o capital determinar.

Por vezes, quando as monitoras tentavam produzir um trabalho pedagógico intencional, eram barradas por gestores e gestoras da Prefeitura. A monitora Regina (2017) relata esse fato:

Antes era só assistência então a gente até os primeiros anos que eu entrei, a gente tentava assim fazer alguma coisa para envolver, desenvolver alguma coisa na criança e elas cortavam porque diziam assim “você não podem!”, vou dar um exemplo, a gente queria fazer atividades de ligar e de pintar e alguém chegou e nos disse “não! Não pode fazer isso porque quando chegar no pré, a professora não vai ter o que fazer.” Isso foi há 30 anos atrás, então o que a gente tinha que fazer era brincar com a criança, brincadeira normal, passar o tempo e a parte mais de higiene, saúde, era assistencial mesmo.

Ao contrário do que Regina caracteriza como trabalho assistencial, pode-se caracterizar como trabalho pedagógico ingênuo (MARASCHIN, 2015). É possível pensar, nesse último, como algo que aos poucos foi se fortalecendo nessas instituições. No grupo de interlocução, a gestora Flávia (2018) relatou que “a educação pegou de início a parte pedagógica”, tornando-se a primeira preocupação da secretária de educação da época. A gestora Flávia iniciou seus trabalhos realizando reuniões pedagógicas com as monitoras. Sobre esse período, a monitora Leila (2017) relatou, em entrevista, que em uma parceria com o município o Instituto Estadual de Educação da cidade, que possui Curso Normal de nível médio, fez uma oferta noturna deste para as trabalhadoras<sup>38</sup>, se responsabilizando a Prefeitura pelo transporte das estudantes. A partir desses fatos pode-se analisar a seguinte situação, as monitoras não eram professoras, mas evidenciava-se algo de pedagógico em seu trabalho, em decorrência disso, começava a ser-lhes exigida outra postura profissional. Esse fato precarizou seu trabalho, pois recebiam um salário de cuidadora, mas começava a ser-lhes cobrado um trabalho pedagógico de professora.

Sobre o trabalho pedagógico na atualidade, a professora Jarise conta que

[...] o trabalho na EMEI hoje ele é todo planejado com antecedência, às vezes planejado para todo ano, como os projetos macros que a gente tem, planejado às vezes trimestralmente, semestralmente e semanalmente, tudo é muito bem planejado e pensado, então todas as ações, todas as

---

<sup>38</sup> Tal medida tratou-se de um convite, não sendo as monitoras obrigadas a cursarem, não obtendo nenhum benefício nem prejuízo em suas carreiras.



atividades, todo o propósito pedagógico é planejado e depois executado. O que acontecia antes, eu acredito que tinham atividades maravilhosas, mas ele não era intencional, a pessoa chegava aqui na escola e fazia uma brincadeira, trazia algum material, mas não tinha um propósito pensado anteriormente, hoje com o trabalho das professoras a gente tem sempre um propósito para atingir com a turma e esse propósito é bem definido (PROFESSORA JARISE, 2017).

No grupo de interlocução, foi apresentada uma preocupação muito grande com o espaço físico e estrutura das EMEIs no município, pois “infraestrutura interfere no pedagógico também” (PROFESSORA JARISE, 2018). Pelos relatos, esse fato não preocupa a mantenedora. A professora Jarise (2018) destaca que o atendimento educacional acontece em função do trabalho das pessoas que se encontram nesse local, “atendimento educacional que o fator humano vai proporcionar porque o físico nem sempre. A criança terá um desenvolvimento bom em função do fator humano que faz toda a diferença”. O fator humano, a que se refere a professora Jarise, trata-se das trabalhadoras de EMEIs, responsáveis pelo trabalho pedagógico nesse espaço e pela sua resignificação constante, entretanto, a professora Patrícia (2018) questiona “até que ponto a gente conhece o trabalho pedagógico que é feito aqui para agora desconstruir e construir novamente?”.

O Trabalho Pedagógico pauta-se nos propósitos e objetivos do projeto individual de cada professor e professora, bem como dos objetivos coletivos da escola. Esse trabalho influenciará e será influenciado pela totalidade social, estabelecendo relações dialéticas com ela. Por estar inserido em um sistema guiado pelo Capital, sofrerá seus impactos, porém, também o impactará.

O trabalho pedagógico não está imediatamente ligado ao capital. Ainda assim, por sua natureza, contribui com o capital, na medida em que educa os trabalhadores. Estes, na lógica capitalista, serão a força de trabalho, um pressuposto para a produção. Os professores, então, são trabalhadores pedagógicos, cujo trabalho produz outros trabalhadores (FERREIRA, 2018, online).

Assim, o trabalho pedagógico, a escola e a educação não podem seguir sendo considerados redentores da sociedade, mas precisam ser reconhecidos como uma potencial ferramenta na busca por uma sociedade que realmente valorize o ser humano como pessoa e sua produção material como possibilidade de realização e não de exploração.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo centrou-se na historicidade do trabalho pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Santiago/RS. A abordagem da pesquisa foi dialética e almejou levar em consideração o que já foi produzido a partir da historicidade dessa instituição, relacionando trabalho pedagógico e as políticas públicas na totalidade. Buscou-se não descolar a pesquisa de todo o entorno e também não deixar para trás o que já foi produzido nessa instituição, visando responder ao seguinte questionamento: **Com base no discurso de monitoras, professoras que trabalham nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Santiago/RS e das gestoras dessa Rede, como o trabalho pedagógico produzido nessas escolas vem se constituindo em consonância com a historicidade dessas instituições?**

Para responder ao questionamento acima, dados foram produzidos através de questionários, entrevistas e grupo de interlocução, sendo feita a análise dialética pautando-se em 4 categorias: trabalho pedagógico, historicidade das EMEIs, políticas públicas e pertença profissional, sendo esta última resultante da análise das entrevistas.

A historicidade da Educação Infantil é marcada por muitos impasses. Dentre eles, a compreensão de que criança era um miniadulto, demorando, a sociedade, muito tempo para começar a perceber a infância como uma etapa única da vida, com especificidades e características próprias. Aos poucos foram surgindo as instituições destinadas às crianças, sendo os Jardins da Infância e as Creches direcionadas às que se encontravam na primeira infância e início da segunda. Porém, a primeira instituição era mais voltada aos objetivos educacionais, enquanto a segunda destinava-se aos filhos e filhas da classe trabalhadora, que necessitava de um lugar para deixar suas crianças enquanto cumpriam a jornada de trabalho.

Em Santiago/RS, as creches iniciaram com a proposta de atendimento para os(as) pobres, que assinavam um documento atestando que eram pobres e incapazes, necessitando do atendimento nessa instituição. No início da década de 1990 passou a destinar-se para as famílias que precisavam de um lugar para deixar os filhos e filhas enquanto vendiam sua força de trabalho. A partir da LDB/1996, a creche migrou do setor assistencialista para o educacional, tornando-se escola.

Com base na historicidade dessa instituição, nos dados e análises produzidas nessa pesquisa, alguns aspectos resultaram relevantes, quais sejam:

a) A relação entre cumprir emprego e trabalhar;

Embora, muitas vezes, trabalho e emprego sejam tratados como sinônimos, eles são ações diferenciadas, mas que podem se relacionar. O trabalho é produção e autoprodução. Demanda ação, reflexão e teoria. Quando busca superar contradições torna-se práxis. Emprego é a burocratização do trabalho, é o contrato social que determina a venda da força de trabalho. Esse contrato estabelece as ações que serão realizadas, a quantidade de horas por período e o preço a ser pago, entre outras normativas e acertos.

Através dos dados produzidos, percebeu-se que as trabalhadoras das EMElis cumprem um emprego, pois estão vinculadas a um contrato burocrático que estabelece suas funções, horários e períodos. Precisam trabalhar de acordo com as normas estabelecidas pela Prefeitura, resultando em um trabalho e, muitas vezes, não se reconhecendo nele. Desse modo, restringiu-se ao espaço e tempo do cumprimento do seu contrato, sem condições para realizar um trabalho cuja característica seja a autoprodução.

Considera-se que o emprego se torna um entrave para a produção do trabalho, pois ele limita a produção das professoras e monitoras às determinações da Prefeitura, órgão público que paga pela força de trabalho dessas pessoas. As professoras e monitoras não conseguem produzir na Educação Infantil da maneira que pensam ser a melhor, pois o interesse da entidade reguladora dessa instituição acaba por prevalecer, restando às trabalhadoras cumprirem seus empregos em detrimento de produzir seu trabalho.

b) A desvalorização do trabalho feminino;

A inserção das mulheres no magistério apresenta duas possíveis justificativas, conforme Hypolito (1997). Primeiramente, essa inserção é tratada como uma conquista feminina, pois as escolas foram os primeiros espaços nos quais as mulheres conseguiram ingressar no mundo do trabalho remunerado. Por outro lado, há também a teoria de que, na medida em que os homens foram abrindo

mão do espaço escolar para vender sua força de trabalho nas fábricas, as mulheres foram ingressando nessa instituição. Além disso, a forte tendência a relacionar o trabalho de professora de crianças com maternagem contribuiu muito para essa inserção.

No município pesquisado, o trabalho nas Escolas Municipais de Educação Infantil é produzido por mulheres. Além disso, elas protagonizaram a historicidade dessa instituição no município. Porém, na sociedade machista em que se vive, há o imaginário de profissões mais destinadas aos homens e outras consideradas mais femininas. O magistério se encaixa na última colocação, principalmente quando se trata do trabalho com crianças pequenas.

Esse fato acaba desvalorizando a profissão, além de reforçar o ideário assistencialista através da maternagem, pelo qual o trabalho das professoras e monitoras é assemelhado ao de uma mãe, desvinculando e sobrepondo o cuidado acima do trabalho pedagógico.

- c) As EMEIs ainda não são pensadas para as crianças;

Há mais de 20 anos iniciou a transição de creche para escola. Entretanto, a mudança do setor assistencialista para o educacional não apaga a historicidade marcada por uma educação de baixa qualidade. A Escola Municipal de Educação Infantil ainda não é pensada para a criança, embora tenha uma longa caminhada e grandes avanços nesse sentido. A Instituição trabalha com projetos, tem professoras produzindo trabalho pedagógico, porém a prioridade ainda é das famílias que precisam de um lugar para deixar seus filhos e filhas enquanto vão trabalhar. Para que esta necessidade seja atendida acabam adaptando refeitórios em salas de aula, acomodando crianças em espaços muito pequenos e até mesmo excedendo a quantidade máxima de estudantes por turma. Com todas essas adaptações, a vaga solicitada pelas famílias na EMEI está sendo garantida, entretanto, não se está oferecendo as condições necessárias para a criança, pois para a mantenedora o importante é que a vaga seja dada à família que não tem onde deixar os filhos e filhas enquanto está trabalhando, independente se a escola tem ou não tem estrutura para receber mais uma criança.

- d) A dubiedade das políticas educacionais;

As políticas educacionais que sustentam a EMEI ainda são dúbias, pois ao mesmo tempo em que a caracterizam como a escola da infância também abrem precedentes para que ainda seja tratada de maneira assistencialista. No município onde a pesquisa foi realizada, a tentativa é de que todas e todos tenham a garantia de um turno de atendimento na EMEI. Entretanto, o turno integral só é assegurado para crianças de 0 a 3 anos e que a mãe possui vínculo empregatício comprovado. Além de caracterizar uma ação machista, pois indiretamente responsabiliza somente a mãe pelo cuidado dos filhos e filhas, ainda reforça o caráter assistencialista, pois todas as crianças (até mesmo as de 4 e 5 anos de idade) são impossibilitadas de frequentar a escola em turno integral, independentemente de a família trabalhar ou não.

A EMEI e as políticas educacionais que perpassam essa instituição não têm em sua centralidade a criança e a sua produção de conhecimento, pois não garantem estrutura, organização e recursos financeiros que subsidiem uma educação pensada para e a partir da criança.

e) A crise na pertença profissional das trabalhadoras de EMEI;

Para as autoras estudadas durante a pesquisa e que trabalham com a categoria de pertença profissional, há dois entendimentos. Amaral (2017) afirma que independentemente do vínculo profissional do trabalhador e trabalhadora, a pertença profissional é produzida individualmente a partir das relações estabelecidas. Já para Machry Rodrigues e Ferreira (2012) ela é produzida de maneira coletiva a partir das relações estabelecidas no meio onde trabalha. O que ambas concordam é que a pertença profissional é produzida através das relações dialéticas que a trabalhadora e o trabalhador estabelecem com seus pares e no meio onde estão inseridos.

Nas EMEIs a transição que ocorreu do sistema assistencialista para o educacional impacta diretamente na concepção de pertença profissional composta pelas monitoras e professoras. Para as primeiras, as relações determinadas no seu ingresso na instituição foram pautadas no cuidado, embora existisse uma concepção educacional por trás, a relação que existia entre elas e a comunidade, na qual produziam seu trabalho, era de cuidar crianças, em geral pobres, para que seus pais e mães pudessem trabalhar. Para o segundo grupo, as relações apontavam para a produção de trabalho pedagógico, porém, em um ambiente ainda fortemente

assistencialista. Esses dois fatos acabam por ocasionar uma crise de pertença profissional nas trabalhadoras das EMEIs, afinal as monitoras tornaram-se professoras e as professoras, por vezes, têm seu trabalho pedagógico mascarado por questões assistencialistas, impactando diretamente sua produção nas EMEIs.

f) O trabalho pedagógico em uma EMEI;

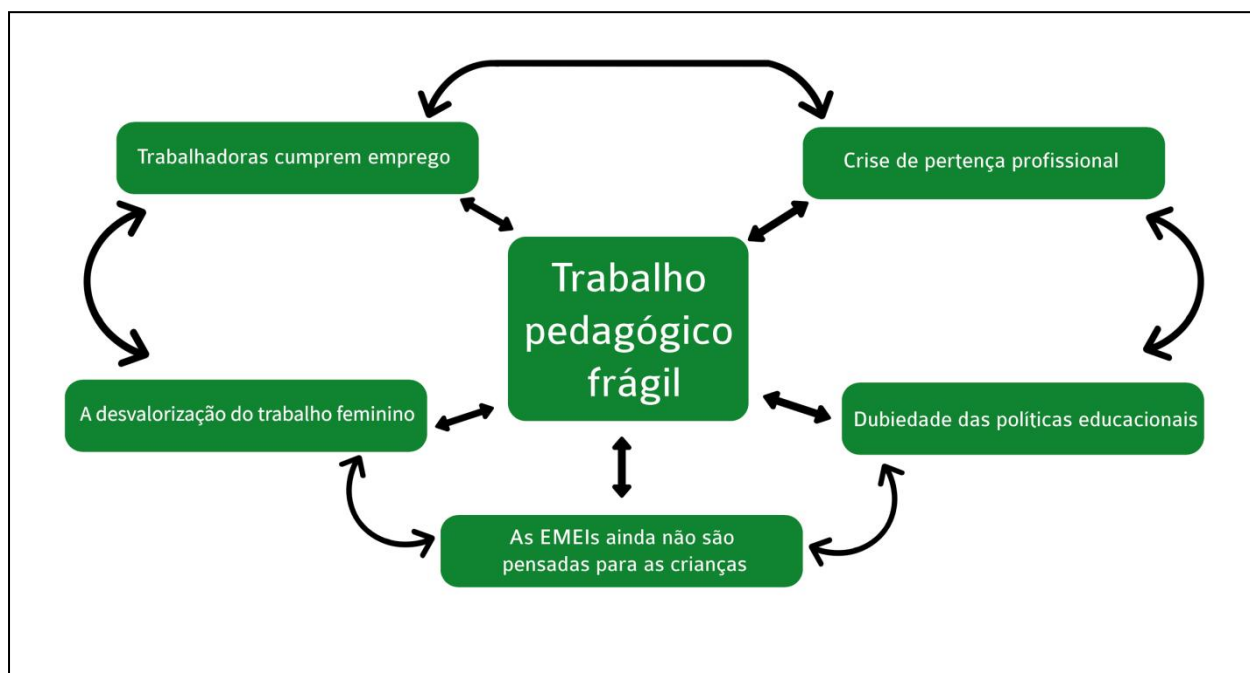
O trabalho pedagógico intenciona a produção do conhecimento, entretanto pode possuir características diferentes, dependendo do ambiente no qual está sendo produzido. O trabalho pedagógico na Educação Infantil estará permeado de singularidades e especificidades que possibilitam a produção de conhecimento nessa etapa da educação. Tratando-se de uma escola pública de Educação Infantil, que é o caso das EMEIs, o trabalho pedagógico além de ser produzido a partir das características das crianças, também precisará levar em consideração a participação coletiva nas decisões escolares.

Foram e são muitas as influências que impactam o trabalho pedagógico nas EMEIs, desde a ideia que ele deve ter como objetivo a preparação para as etapas educacionais posteriores, como o de que a criança se desenvolve naturalmente, estando o trabalho atrelado apenas à observação desse desenvolvimento. Tudo isso acarreta uma falta de pertença às ações dessa instituição, muitas vezes faltando um engajamento das trabalhadoras para a unificação destas e reconhecimento da EMEI como a escola da infância na totalidade.

Todas essas influências, a historicidade da instituição, bem como o rol de ações características das trabalhadoras professoras e monitoras nas EMEIs, impacta o trabalho pedagógico produzido lá. Esse acaba sendo produzido desconexo de um objetivo em comum, não somente no contexto municipal, mas também na mesma escola. Assim, torna-se importante a construção de um projeto guia para o município, não querendo com isso retroceder à época em que eram deixadas de lado as especificidades de cada instituição, mas propor algo que afirme a pertença, os objetivos e o trabalho pedagógico dessa instituição no município para, então, se pensar e elaborar o projeto pedagógico de cada escola.

Assim, com base nas análises feitas acima, chega-se às seguintes considerações derivadas dessa pesquisa:

Imagem 3 – O Trabalho Pedagógico nas EMEIs de Santiago/RS



Fonte: Autoras.

No esquema gráfico acima, é possível visualizar as relações dialéticas que embasam o trabalho pedagógico nas EMEIs do município de Santiago/RS, sendo ele considerado frágil. Essa fragilidade impacta e é impactada por diversos fatores que compõem a historicidade dessa instituição e a totalidade da qual ela faz parte. O fato das trabalhadoras terem seu trabalho limitado pelo cumprimento do emprego contribui para a fragilização do trabalho pedagógico, pois acaba o subordinando aos interesses da mantenedora, que nem sempre estarão em acordo com o desejo de trabalho das professoras e monitoras que estão nas EMEIs. Ao mesmo tempo, quanto mais frágil é esse trabalho pedagógico, mais as relações de emprego se sobreporão ao trabalho.

O fato de as trabalhadoras serem mulheres e, por isso, denotarem a característica da maternagem, corrobora para que os desejos do governo municipal sejam fortalecidos, já que a pesquisa mostra que esses são de cunho assistencialista, visando a atender os adultos votantes em detrimento às crianças. Com a imposição, muitas vezes implícitas e algumas vezes explícitas, dessa

condição assistencialista, as EMEIs, embora trabalhem em uma perspectiva de educação, ainda não possuem a produção do conhecimento da criança em seu centro, de maneira que prevalece a prioridade de um local para que as famílias deixem seus filhos e filhas enquanto vão trabalhar.

Essa dubiedade influencia e também é influenciada pelas políticas destinadas à essa etapa da educação, pois abre margem para que se organizem de maneira dual: educacional/assistencialista. Essa falta de clareza em sua organização vai gerar uma crise de pertença nas trabalhadoras das EMEIs, que não conseguindo caracterizar qual é o seu trabalho nessa instituição, contribuirão ainda mais para a fragilização do trabalho pedagógico.

A pesquisa, por fim, gerou novas questões: como entender mais a respeito do trabalho que as monitoras produzem nesse espaço; as relações entre escola e comunidade; a finalidade que essa instituição tem dentro da administração municipal. Tudo isso traz a perspectiva de continuidade do trabalho e o fortalecimento da tentativa de práxis, que é, nessa perspectiva, a união da teoria e da prática na busca de transcender uma situação à qual está estabelecida na totalidade.



## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

AMARAL, C. L. C. A pertença profissional e os discursos sobre profissionalização dos professores nas atuais políticas públicas educacionais. In: FERREIRA, L. S. et al (Orgs.). **Da relação entre Educação e trabalho ao trabalho pedagógico: possibilidades e desafios.** Editora CRV: 2017.

AMARAL, C. L. C.; FERREIRA, L. S. **Políticas educacionais no contexto da globalização do capital:** da políticas às políticas de gestão. Iniciação - Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística Edição Temática: Gestão, Internacionalização e Desenvolvimento Vol. 4 no 4 - outubro de 2014, São Paulo: Centro Universitário Senac ISSN 2179474 X. Disponível em: <<http://www.revistas.sp.senac.br/index.php/ic/article/viewFile/658/508>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

AMORIM, H. J. D. **Valor-trabalho e imaterialidade da produção nas sociedades contemporâneas.** – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012.

ANTUNES, R. **Dimensões da precarização estrutural do trabalho.** In A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização. Graça Druck, Tânia Franco (Orgs.) – São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (orgs.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Segunda edição. Editora Guanabara. Rio de Janeiro: 1981.

BRASIL. **Lei nº 3.071.** Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos: 1916. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm)>. Acesso em: 04 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.406.** Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos: 2002. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm)>. Acesso em: 04 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações sobre a Transição da educação infantil financiada com recursos da Assistência Social para a educação.** Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica: Setembro de 2008. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/suas/guia\\_protecao/avisos-1/orientaco\\_aos\\_municipios\\_transicao-04\\_setembro.pdf/html2pdf](http://www.mds.gov.br/suas/guia_protecao/avisos-1/orientaco_aos_municipios_transicao-04_setembro.pdf/html2pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 24 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 01 fev. 2017.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia** – 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COSTA, M. V. **O diálogo entre a ciência e o mundo** – uma agenda para novos pesquisadores e pesquisadoras. Palestra apresentada no Seminário de Iniciação Científica da UFF, 26 nov 2001. Disponível em: <[www.ufrgs.br/neccso/word/texto\\_marisa\\_agendaparajovens.rtf](http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_marisa_agendaparajovens.rtf)>. Acesso em: 18 jan. 2017.

CURY, C. R. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. DOURADO, L. F. PARO, V. H. (Orgs.) **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FERRAZ, I. R.; YABRUDE, N. W.; THIVES, F. M. **O que leva o consumo pela maquiagem**. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/lma%20Ferraz,%20Narjara%20Yabrude.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

FERREIRA, L. S. **Comunidade acadêmica**: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 39, n.1, p. 103-111, Jan.-Mar., 2017a. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27949/18021>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Gestão do pedagógico**: de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. et al. **Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação**. Revista Diálogo Educacional, v.14, n.41, 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12622&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. et. al. Políticas públicas: revisitando conceitos e relações com o campo educacional. In: CÓSSIO, M. F. (Org.). **Políticas públicas de educação**: desafios atuais. Pelotas: Ed. UFPel, 2016.

\_\_\_\_\_. **“Ser” ou “não ser” professora/professor?** Eis uma questão em busca de respostas. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 175 – 192, jan/mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00175.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Trabalho pedagógico na escola**: do que se fala? Educação e Realidade. v.43, n. 2. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/64319>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos.** Curitiba: CRV, 2017b.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129 – 1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In \_\_\_\_\_; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital.** 2. ed. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2014.

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. **A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola.** Educação, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, et./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8987>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

FUENTES, R. **Dimensões do trabalho pedagógico nos cursos superiores de tecnologia da UFSM: uma análise dialética.** Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

HARVEY, D. **Para entender O Capital.** Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KONDER, L. **A derrota da Dialética: A recepção das ideias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30.** 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JR., M. **A educação infantil no século XX.** In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, PP. 68-77, vol II. – séc XX.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARA, S. R. **Resenha: MARX, Karl. O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2006. Educ. rev. no. 33 Curitiba: 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000100017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100017)>. Acesso em: 04 abr. 2018.

LIMA, P. G.; SILVA, K. M. **Políticas Públicas para a Educação Infantil: um olhar sobre a realidade de Dourados – MS.** Revista e-Curriculum, São Paulo, n. 11, v. 02,

ago de 2013. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo, PUC/SP. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/5802/12472>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MACHRY RODRIGUES, I. D. W.; FERREIRA, L. S. **Relações entre gestão escolar e pertença profissional no discurso de professoras iniciantes**. IX ANPED SUL Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/332/195>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

MARASCHIN, M. S., **Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

MARX, K.; ENGELS F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sobre literatura e arte**. 4. ed. Editorial Estampa: Lisboa, 1974. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B5-J1VZwLhbMMldhZFBldEVaVkk>> Acesso em: 03 fev. 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política: livro I. Volume I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 33. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política. Livro I. Volume II**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 29. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MENDES, V. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional** – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Orgs.) **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

NEREIDE SAVIANI. **Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição**. In **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, F. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 1990 e os desafios de uma alternativa democrática. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Pedagogia(s) da infância** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.) **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Z. M. R., **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, A. E. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. **Currículo para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos**. In **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

POSSOLI, G. E. **Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional**. Educação Profissional: Ciência e Tecnologia volume 3, número 2, p. 237-247, jan./jun. 2009. Disponível em: <[http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos\\_1/ARTIGO-07.pdf](http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/ARTIGO-07.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2017.

ROSEMBERG, F. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: O caso da creche**. Cad. Pesq., São Paulo (51): 73-79, nov. 1984. Disponível em: <[publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/1462/1457](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/1462/1457)>. Acesso em: 01 set. 2017.



SAVIANI, D. Educação e políticas especiais. INEP. **Políticas Públicas & Educação**. Brasília: INEP; SP: FGV; Campinas: UNICAMP, 1987.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

STEMMER, M. R. G. História da Educação Infantil: Gênese e perspectivas. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (orgs.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO: 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, E. M. Capitalismo e democracia. Boron, A.; Amadeo, J.; Gonzalez, S.; (Orgs.) **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas 2007 ISBN 978987118367-8. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.18.doc>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### PESQUISA DE OPINIÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

convidamos para participar da pesquisa intitulada "De creche à EMEI: trabalho pedagógico, políticas públicas e suas interfaces", sob responsabilidade da pesquisadora Prof. Eloísa Brenner, estudante do Mestrado em Educação da UFSM, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliana Soares Ferreira. Sua participação é voluntária e se dará por meio de preenchimento deste questionário. Se você aceitar participar, estará contribuindo e colaborando com os estudos relativos ao trabalho dos(as) professores(as) e das políticas públicas em educação. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, ainda tem o direito e a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção de dados, independente do motivo e sem prejuízo. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. É possível solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa por meio do telefone: (55) 98464-0941 ou pelo e-mail: elo\_brenner@hotmail.com

01 - Você trabalha como professor(a) em alguma Escola Municipal de Educação Infantil de Santiago/RS?

a ( ) Sim

b ( ) Não

02 - Qual o seu nível de formação:

a ( ) Graduação. Qual?

b ( ) Especialização. Qual?

c ( ) Mestrado. Qual?

d ( ) Doutorado. Qual?

03 - Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

04 - Em que ano ingressou como professor(a) de EMEI ? \_\_\_\_\_

05 – Trabalha em outra escola que não EMEI?

a ( ) Sim. Qual nível? \_\_\_\_\_

b ( ) Não



06 – Qual a função social das EMEI's hoje?

a ( ) Cuidar

b ( ) Educar

c ( ) Cuidar e educar

d ( ) Qual? \_\_\_\_\_

07 – As EMEI's passaram por uma longa transição, de creches a escolas. Você acredita que (na maioria das vezes) a EMEI seja reconhecida socialmente como escola, na cidade de Santiago/RS?

a ( ) Sim

b ( ) Não

Por quê?

---

---

---

08 – Como trabalhador(a) de EMEI, como você se sente nesse ambiente:

a ( ) Professor(a)

b ( ) Cuidador(a)

c ( ) Professor(a) e Cuidador(a)

d ( ) Outra função. Qual?

---

09 – Você produz Trabalho Pedagógico na EMEI?

a ( ) Sim.

Qual? \_\_\_\_\_

b ( ) Não

10 – Você conhece/tem acesso ao Projeto Político Pedagógico da EMEI onde trabalha?

a ( ) Sim

b ( ) Não

11 – Você realiza alguma atividade de planejamento na EMEI onde trabalha?

a ( ) Sim

b ( ) Não

Se sim, descreva qual/quais:

---

---

---

12 – Descreva pelo menos uma característica que diferencia o seu trabalho dos demais trabalhos produzidos na EMEI:

---

---

---

13 – Faça um breve relato descrevendo o seu trabalho na EMEI:

---

---

---

---

---

---

14 – Nome (pode ser fictício) pelo qual gostaria de ser identificado(a) na pesquisa:

---

15 – Telefone para contato:

---

Obrigada pela sua participação!

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS MONITORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### PESQUISA DE OPINIÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

convidamos para participar da pesquisa intitulada "De creche à EMEI: trabalho pedagógico, políticas públicas e suas interfaces", sob responsabilidade da pesquisadora Prof. Eloísa Brenner, estudante do Mestrado em Educação da UFSM, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliana Soares Ferreira. Sua participação é voluntária e se dará por meio de preenchimento deste questionário. Se você aceitar participar, estará contribuindo e colaborando com os estudos relativos ao trabalho dos(as) professores(as) e das políticas públicas em educação. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, ainda tem o direito e a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção de dados, independente do motivo e sem prejuízo. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. É possível solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa por meio do telefone: (55) 98464-0941 ou pelo e-mail: elo\_brenner@hotmail.com

01 – Qual o seu trabalho na Escola Municipal de Educação Infantil de Santiago/RS?

- a ( ) Monitor(a)
- b ( ) Atendente educacional
- c ( ) Professor(a)
- d ( ) Coordenador(a) pedagógico
- e ( ) Diretor(a)

02 - Qual o seu nível de formação:

- a ( ) Ensino Médio. Modalidade: \_\_\_\_\_
- b ( ) Graduação. Curso: \_\_\_\_\_
- c ( ) Especialização. Em que? \_\_\_\_\_
- d ( ) Mestrado
- e ( ) Doutorado

03 - Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

04 - Em que ano ingressou como trabalhador(a) de EMEI ? \_\_\_\_\_

05 – Como você avalia o processo de transição de creches para escolas, na cidade de Santiago/RS?

- a ( ) Positivo
- b ( ) Negativo

Por quê?

---

---

---

06 – Qual a função social das EMEI's hoje?

- a ( ) Cuidar
- b ( ) Educar
- c ( ) Cuidar e educar
- d ( ) Outra. Qual?

---

07 – As EMEI's passaram por uma longa transição, de creches a escolas. Você acredita que (na maioria das vezes) a EMEI seja reconhecida socialmente como escola em Santiago/RS?

- a ( ) Sim
- b ( ) Não

Por quê?

---

---

---

08 – Como trabalhador(a) de EMEI, como você se sente nesse ambiente:

- a ( ) Professor(a)
- b ( ) Cuidador(a)
- c ( ) Professor(a) e Cuidador(a)
- d ( ) Outra função. Qual?

---

09 – Você produz Trabalho Pedagógico na EMEI?

- a ( ) Sim.

Qual?

---

- b ( ) Não

10 – Você conhece/tem acesso ao Projeto Político Pedagógico da EMEI onde trabalha?

- a ( ) Sim

- b ( ) Não

11 – Você realiza alguma atividade de planejamento na EMEI onde trabalha?

- a ( ) Sim

- b ( ) Não

Se sim, descreva qual/quais:

---

---

---

12 – Descreva pelo menos uma característica que diferencia o seu trabalho dos demais trabalhos produzidos na EMEI:

---

---

---

13 – Faça um breve relato descrevendo o seu trabalho na EMEI:

---

---

---

---

---

14 – Nome (pode ser fictício) pelo qual gostaria de ser identificado(a) na pesquisa:

---

15 – Telefone para contato:

---

Obrigada pela sua participação!

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

### **ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA (responsável pela transição creche/EMEI no município)**

- 1) Relate o processo de transição da instituição creche para a instituição EMEI na cidade de Santiago?
- 2) O que mudou na instituição após a transição?
- 3) Como você descreve o trabalho produzido nas Creches? E nas EMEIs? Você acredita que atualmente as EMEIs sejam reconhecidas socialmente como escolas no município de Santiago/RS? Por quê?
- 4) Qual o objetivo das EMEIs no município de Santiago/RS?
- 5) Você acredita que as políticas públicas destinadas às EMEIs são mais relacionadas ao setor educacional ou assistencial? Por quê?

### **ENTREVISTA – ANTIGA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO (sua gestão aconteceu após a transição e abrangeu o período de implementação e ampliação das EMEIs)**

- 1) Como foi a consolidação da instituição EMEI após a transição Creche – Escola?
- 2) O que mudou na instituição após a transição?
- 3) Qual era o trabalho produzido nas Creches e o que passou a ser produzido nas EMEIs?
- 4) Você acredita que atualmente as EMEIs sejam reconhecidas socialmente como escolas no município de Santiago/RS? Por quê?
- 5) Como você percebeu o trabalho nas EMEIs durante o período em que foi secretária da educação? Qual era o objetivo?
- 6) Você acredita que as políticas públicas destinadas às EMEIs são mais relacionadas ao setor educacional ou assistencial? Por quê?

### **ENTREVISTA – PROFESSORAS**

- 1) Descreva como foi sua chegada na EMEI como professora: (Impressões, angustias, etc.)
- 2) Na sua opinião, qual é a principal diferença entre a antiga Creche e a atual EMEI?
- 3) Você acredita que tenha diferença o trabalho produzido nas EMEIs de hoje e nas antigas creches?
- 4) No questionário respondido anteriormente, você respondeu que as EMEIs são/não são reconhecidas socialmente como escolas hoje no município. A quais elementos você atribui essa consideração?
- 5) Qual é o objetivo do trabalho hoje nas EMEIs?
- 6) Você acredita que as políticas públicas destinadas às EMEIs são mais relacionadas ao setor educacional ou assistencial? Por quê?

#### **ENTREVISTA – MONITORAS**

- 1) Conte-nos sobre como foi a transição da Creche para a EMEI no município de Santiago/RS.
- 2) Na sua opinião, qual é a principal diferença entre a antiga Creche e a atual EMEI?
- 3) Qual era o trabalho produzido nas Creches? Por quê?
- 4) No questionário respondido anteriormente, você respondeu que as EMEIs são/não são reconhecidas socialmente como escolas hoje no município. A quais elementos você atribui essa consideração?
- 5) Qual é o objetivo do trabalho hoje nas EMEIs?
- 6) Você acredita que as políticas públicas destinadas às EMEIs são mais relacionadas ao setor educacional ou assistencial? Por quê?

**APÊNDICE D – CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS TRANSCRITAS****TRABALHO PEDAGÓGICO**

“(...) os professores entendem que é trabalho de folha de papel, trabalho pedagógico é permitir p desenvolvimento da aprendizagem (...)” (Gestora Flávia)

“(...) se fala em aprendizagem se entende papel, se entende conhecer cores, reconhecer as partes do corpo, claro que também é, mas o trabalho pedagógico na EMEI é o desenvolvimento infantil e não é o papel somente, claro que ele aparece né, mas é permitir o conhecimento do corpo mexendo com o corpinho, não é trazer um bonequinho para mostrar, é vivenciar (...)” (Gestora Flávia)

“Nós tínhamos na época 7 creches com realidades diferentes, em algumas eu acredito que tinha trabalho pedagógico, em outras eu achava a realidade tão cruel que eu não consigo ver nada de pedagógico, porque eu acho que até a troca de fralda tem cunho pedagógico, dar o alimento tem cunho pedagógico (...), o pedagógico pra mim tem que promover a aprendizagem, quando não se enxerga um sujeito aprendente na frente, quando não se percebe um cidadão, que sente e que entende eu não consigo ver trabalho pedagógico (...)” (Gestora Flávia)

“(...) o que mais promove a aprendizagem não vamos conseguir mostrar para os pais de meios físicos, mas vão aparecer no desenvolvimento da criança, na postura da criança, na forma como ela vai se relacionar com os outros, ali vai aparecer o nosso trabalho pedagógico, ali vai realmente aparecer as aprendizagens que nós construímos dentro da escola de educação infantil.” (Gestora Flávia)

“(...) não consigo entender o desenvolvimento sem a produção do conhecimento (...) e o trabalho pedagógico ele vem para isso, para produzir conhecimento (...)” (Gestora Flávia)

“(...) tem um atendimento social também, a escola de educação infantil, mas o foco da escola é a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nessa fase importantíssima do desenvolvimento.” (Gestora Denise)

“(...) havia algumas atividades, a questão de um recorte, alguma coisa claro que havia, mas não se sabia nem porquê se estava fazendo aquele trabalho, as brincadeiras eram realizadas com as crianças, mas não tinha o sentido pedagógico né, esse olhar. Então isso foi sendo construído, as pessoas mesmo que empiricamente faziam alguma coisa educativa, com certeza, mas não tinham esse propósito, essa mudança.” (gestora Denise)

“(...) tudo é trabalhado para que essa criança seja preparada para seguir suas aprendizagens na vida.” (Gestora Denise)

“(...) já havia sendo feito um trabalho pedagógico bem coerente, sempre foi feito pelos atendentes (...)” (Professora Jarise)

“(...) o trabalho na EMEI hoje ele é todo planejado com antecedência, às vezes planejado para todo ano, como os projetos macros que a gente tem, planejado às vezes trimestralmente, semestralmente e semanalmente, tudo é muito bem planejado e pensado, então todas as ações, todas as atividades, todo o propósito pedagógico é planejado e depois executado. O que acontecia antes, eu acredito que tinham atividades maravilhosas, mas ele não era intencional, a pessoa chegava aqui na escola e fazia uma brincadeira, trazia algum material, mas não tinha um propósito pensado anteriormente, hoje com o trabalho das professoras a gente tem sempre um propósito para atingir com a turma e esse propósito é bem definido.” (Professora Jarise)

Na creche “(...) se faziam atividades mais recreativas, que contribuem claro com o desenvolvimento das crianças, mas não era nada intencional, acontecia e o que se conseguia era “lucro” (...)” (Professora Jarise)



“(...) eu acredito que tinha uma... talvez aquele... não aquele objetivo pedagógico, mas envolvia um fazer pedagógico porque existia um jogo, existia uma construção com a criança (...)” (Professora Sílvia)

“(...) antes a gente dava banho, era mais assistencial mesmo, dar banho e dar comida, eles brincavam lá fora, assim com bola, bambolê, essas coisas, brincadeiras né e brincavam com joguinhos, a gente dava algum trabalhinho manual, assim de uma folha para rabiscar, coisas assim, colagens... mas tudo mais simples, agora com o trabalho das professoras é diferente, elas já tem os projetos, trabalham com projetos.” (Monitora Janete)

“(...) eles tem aquele horário de fazer o trabalho pedagógico com o professor.” (Monitora Janete)

“(...) como se fosse uma preparação para a escola, para pré-escola, já tem o Jardim que é mais preparação, o trabalho é mais cobrado, mais aprofundado, acho que é pra ajudar na preparação, no dia-a-dia da criança, no desenvolvimento e pra preparar para a escola também, os primeiros anos da escola, a escola de... de... não escolinha, escola de educação infantil, mas escola de ensino fundamental porque o Jardim já tem uma preparação melhor.” (Monitora Janete)

“(...)é trabalhado o pedagógico, é historinha, é teatro, tudo tem um motivo, tem um objetivo, não é nada assim, fazer por fazer (...)” (Monitora Leila)

“(...) na creche não tinha aquele compromisso de tu educas eles, o brincar era importante, eles estando aqui e brincando, eles se socializando uns com os outros já era importante, não tinha aquela obrigação de ensinar, de sair já preparado para a escola.” (Monitora Leila)

“(...) era pedagógico porque embora não tinha compromisso de tu planejares (...)” (Monitora Leila)

“(...) é uma preparação para uma escola mais adiante.” (Monitora Leila)

“(...) eles já saem daqui preparados, confiantes que terão uma preparação para o futuro.” (Monitora Leila)

“Antes era só assistência, então a gente até os primeiros anos que eu entrei, a gente tentava assim fazer alguma coisa para envolver, desenvolver alguma coisa na criança e elas cortavam porque diziam assim “você não podem!”, vou dar um exemplo, a gente queria fazer atividades de ligar e de pintar e alguém chegou e nos disse “não! Não pode fazer isso porque quando chegar no pré, a professora não vai ter o que fazer.” Isso foi há 30 anos atrás, então o que a gente tinha que fazer era brincar com a criança, brincadeira normal, passar o tempo e a parte mais de higiene, saúde, era assistencial mesmo.” (Monitora Regina)

## POLÍTICAS PÚBLICAS

“(...) o material era doação, na época a verba das EMEIs, das creches era pra alimentação, já começava desde o gerenciamento, era tudo somente para o assistencialismo, as verbas eram para o cuidar, então não tinha em momento algum essa intenção de educar, de desenvolver, a verba era para o arroz e feijão (...)” (Gestora Flávia)

“Há poucos anos no Brasil, no meu entendimento, se percebe a criança, a infância como uma fase necessária e importante que alicerça todas as outras, as políticas públicas eram assim, tanto que eram assistenciais (...)” (Gestora Flávia)

“(...) hoje eu vejo as políticas públicas mais voltadas para a educação quando se investe na formação de professores, quando se investe em programas do governo que visam o conhecimento pedagógico, a construção do professor (...)” (Gestora Flávia)

“(...) as políticas públicas, a LDB traz como a questão educacional, mas o social também traz esse amparo aos pais como direito dos pais de terem o atendimento, então aí já entra o caráter social, mas eu vejo que se trabalha muito mais pelo caráter educacional, eu acho que a educação se

posicionou muito bem, ela faz parte social mas ela coloca em primeiro lugar na escola de educação infantil o educacional.” (Gestora Denise)

“Talvez essas políticas públicas desconheçam a realidade, ainda se tem o pensamento dos responsáveis por essas políticas que nós somos uma instituição de assistencialismo, então a legislação nos ampara como escola, como instituição escolar, mas às vezes acho que por desconhecimento de alguns gestores a gente se perca um pouquinho, mas a gente está aí e está lutando, está tentando(...)” (Professora Jarise)

“(...) no discurso conosco professores, funcionários é uma coisa, agora o que eles... o que subentendesse na prática, no dia-a-dia, no fazer ainda é muito assistencialista (...) a criança é vista como uma clientela, inclusive esse é um termo usado, eles não são alunos, dá a entender que eles não sejam alunos, crianças em desenvolvimento, eles são uma clientela e quanto mais clientela automaticamente mais verba, mais condições e todos os trâmites financeiros digamos assim que isso acarreta.” (Professora Patrícia)

“Acho que tem que ter essas duas partes na verdade, porque não é só a parte da escola, só tu cobrares, acho que tem que ter um pouco do assistencial, tem, sempre tem, mesmo que não queira, porque já trabalho há anos e um pouco ainda é, não é totalmente só uma escola (...)” (Monitora Janete)

“(...) o pedagógico sempre existiu, (...) só que agora de maneira mais sistematizada (...)” (Monitora Leila)

“(...) atividade sempre teve, sempre a gente teve planejamento no caderno, tudo bem organizadinho, só que as pessoas não tinham nem formação para isso porque era mais o cuidar mesmo, mas a gente sempre fez, alguma atividade a gente sempre fez (...)” (Monitora Leila)

“(...) pedagógico é até trocar uma fralda, estar em contato sempre com a criança, tudo é pedagógico, só ue agora de maneira mais organizada, agora tem a coordenação pedagógica para olhar os planos de aula e tudo e é isso aí, mas de qualquer forma sempre existiu.” (Monitora Leila)

“(...) a gente gosta do que faz, mas poderia ser valorizado, eu estava comentando aqui no berçário a gente tem duas para atender que é a lei 8 para cada uma, mas assim, cada criança é tudo na vida de um pai e uma mãe, imagina nós termos 16 aqui dentro. A gente faz o máximo, mas imagina o peso nas nossas costas, nossa responsabilidade, então deveria ser mais valorizado.” (Monitora Leila)

## HISTORICIDADE DAS EMEIs

“(...) eu fiquei na secretaria nessa época durante 4 anos mais ou menos e dá para se dizer que esses 4 anos foram de processo de implantação dessas questões pedagógicas dentro das EMEIs.” (Gestora Flávia)

“(...) a primeira tomada de atitude foi colocar diretores nomeados, não foi por eleição, diretores nomeados professores(...)” (Gestora Flávia)

“(...) eu como coordenadora da educação infantil, comecei fazer reuniões. Primeiro eu fui em todas as EMEIs colocando como era a proposta, respeitando toda aquela cultura que aquele pessoal estava trazendo, até porque eles continuariam trabalhando, eu precisava achar uma maneira de resgatar, valorizar o que era feito também colocando a proposta nova.” (Gestora Flávia)

“(...) o pouquinho que eu conseguir nesse primeiro momento vai abrir portas para eu ir ampliando (...)” (Gestora Flávia)

“Com a vinda para a educação, também veio a verba para que seja administrada em prol dessa escola de educação infantil e na época era uma verba bem insatisfatória, (...) até nisso eu tinha dificuldade, porque as pessoas que gerenciavam... porque a verba continuou na Assistência e as EMEIs eram da Educação mas a verba era da Assistência, (...) então até nisso eu tive dificuldade

com os próprios gestores dessa verba (...)” (Gestora Flávia)

“(...) (para os gestores da assistência) era muito difícil entender que a criança pobre não precisava comer só arroz e feijão, que ela tinha direito sim a experimentar outras coisas ali dentro, a ter alcance a coisas que se a família não podia oferecer, que bom que ali na escola ela ia ter a oportunidade.” (Gestora Flávia)

“(...) teve uma vez que uma pessoa me falou assim “o dia que tiverem os pais aqui dentro reclamando que os filhos estão revoltados porque não podem ter em casa o que tem na escola, eu vou encaminhar todos para ti”, eu disse: pode me encaminhar que eu vou explicar para eles que o município está oportunizando uma coisa que é dever, ninguém está fazendo favor para eles, é dever do Estado oportunizar, vem dinheiro para isso (...)” (Gestora Flávia)

“(...) nas reuniões muitas viravam as costas para mim (monitoras), diziam que não iam escutar uma “fedelha” ensinar o que elas já faziam há 20 anos (...)” (Gestora Flávia)

“(...) a principal mudança que eu vejo e acho que foi as crianças terem o direito a infância, porque elas não tinham. Elas vinham para comer e dormir (...)” (Gestora Flávia)

“(...) a sala toda de fileiras de berço, todas de berçário, tu mal conseguia passar entre um e outro, então a criança não tinha movimento algum (...)” (Gestora Flávia)

“(...) as crianças não tinham direito ao choro, o choro era proibido (...)” (Gestora Flávia)

“(...) as escolas de educação infantil tem a mesma organização das escolas de ensino fundamental, nós temos a proposta pedagógica, o regimento, os planos de estudo que norteiam o nosso trabalho, há pouquinho tempo atrás era uma proposta para todas as EMEIs, então para ver, o processo todo foi muito delicado, como é que eu vou explicar, em se entender que as EMEIs eram escolas pelos próprios gestores. Por que se cada escola tem autonomia de fazer sua proposta, as EMEIs não tinham? Por que era uma proposta para todas as EMEIs? Eram todas iguais? Atendiam as mesmas crianças? Não né! Realidades bem diferentes. Muito diferentes.” (Gestora Flávia)

“(...) a questão pedagógica da Secretaria da Educação se voltou muito para a questão da educação infantil porque era o desafio desse período, dessa implantação, dessa transição que a LDB trouxe.” (Gestora Denise)

“(...) as creches estavam todas localizadas na questão periférica da cidade, todas com esse caráter de deixar as crianças na creche para serem cuidados para ir trabalhar (...)” (Gestora Denise)

“(...) era o primeiro passo dos professores na educação infantil então eu enfrentei algumas dificuldades de transição da creche para a escola, mas essas dificuldades a gente vai contornando, vai trabalhando com os pais, com a comunidade, mas foi mais tranquilo do que eu imaginava.” (Professora Jarise)

“(...) a maior dificuldade dessa transição foi com os pais, com as crianças não, da gente implementar um trabalho de professor (...)” (Professora Jarise)

“(...) a maior dificuldade foi entender que é um ambiente escolar (...)” (Professora Jarise)

“Eu cheguei numa época meio conturbada da EMEI e foi bem na transição das atendentes para professoras, fui da primeira turma de professores de educação infantil, passei no primeiro concurso, então havia pessoas que entenderam errado, que achavam que estavam sendo desvalorizadas que... ainda estava em processo de entendimento digamos assim, então algumas pessoas me receberam muito bem, outras com o pé um pouquinho atrás, mas a partir do momento em que o trabalho foi se desenvolvendo as coisas fluíram e daí tudo ficou bem.” (Professora Patrícia)

“O trabalho era antes mais assistencial na época da creche, mais cuidados com a criança. A parte pedagógica era menos cobrada, não tinha professores, eram monitores e atendentes, os atendentes vieram depois. É, a mudança foi essa, vieram os professores e o trabalho, a parte pedagógica voltada mais para os professores e daí nós ficamos de auxiliares dos professores.” (Monitora Janete)

“(...) antes tinha brincadeira, mas era tudo mais simples, a gente fazia um planejamento mas não cobravam tanto, não tinha coordenação pedagógica também, que é quem trabalha com o planejamento dos professores.” (Monitora Janete)

“(...) logo que eu comecei a gente dava banho, cuidava mais da higiene da criança, agora não é cobrado (...)” (Monitora Janete)

“Do meu ponto de vista assim, no início foi bem impactante porque a gente tinha uma maneira de trabalhar que era... não era pedagógica... tão pedagógico, era mais assistencial e daí quando passou para parte mais pedagógica claro que a gente sentiu um baque bem... até uma certa contrariedade da nossa parte porque a gente... era uma coisa nova e tudo que é novo a gente... a tendência é não aceitar, mas depois com o passar do tempo fomos aceitando e fomos vendo que era uma maneira diferente de trabalhar e que... eu, no meu ponto de vista, eu achei melhor, melhorou bastante, tanto nosso trabalho como o desempenho das crianças e o desenvolvimento.” (Monitora Regina)

“(...) a gente tinha que limpar a criança, tinha às vezes, tinha que chegar de manhã e dar banho (...), eles iam mais por causa dos alimentos e tínhamos que tirar piolhos e isso tudo eu tive que fazer, todos nós tivemos que fazer, então era isso que a gente passava o dia e tinha dias que a gente passava a manhã inteira dando banho porque a turma era grande.” (Monitora Regina)

### PERTENÇA PROFISSIONAL

“(...) ainda se tem resquícios daquela época de creche que os próprios pais chegam “ai profe, não foi na creche hoje”(...)” (Gestora Flávia)

“(...) até aquela questão de escolinha que tinha antigamente também já é um processo bem ultrapassado e acho que isso se constituiu enquanto incorporado pela comunidade como escola de educação infantil, a EMEI, eles dizem a EMEI e com muito orgulho (...)” (Gestora Denise)

“(...) a gente já consegue ser reconhecido como escola, pelo menos no entorno, aqui na sociedade e em Santiago como um todo e a gente pode ver isso até na fala dos pais e das crianças, quase que não se ouve mais a palavra tia, foi uma grande vitória a palavra, não que isso vá fazer uma grande diferença, mas é uma linguagem que faz parte da escola, não chamamos no ensino fundamental a professora de tia, por que na educação infantil é?” (Professora Jarise)

“(...) é uma escola, mas mesmo assim ainda tem gente que diz a creche, “meu filho está na creche”.” (Professora Nice)

“Acho que pela ignorância ou pelo comodismo.” (Professora Nice)

“Acho que é mais o rótulo, não adianta, tem pessoas que estão sempre aqui, veem nosso trabalho e dizem creche ou a tia da creche.” (Professora Nice)

“Eu acho que ainda falta uma... um trabalho de conscientização, os pais ainda veem muito... tanto é que com todos esses anos que a nomenclatura mudou, ainda falam a creche, as próprias crianças já vem com isso “Ah! Amanhã tem creche? Qual é o dia do brinquedo na creche?” Não é creche! É escola! “Ah! Mas a minha mãe disse que é creche.”” (Professora Patrícia)

“(...) então eu acredito que falta esse trabalho de conscientização e até por parte da... não digo da equipe diretiva da EMEI, mas no conjunto do todo, Secretaria de Educação, prefeitura e até a própria meta de campanha eleitoral, digamos assim, direcionam para que ainda tenha esse caráter bem assistencialista que caracteriza exclusivamente o nome creche.” (Professora Patrícia)

“(...) muitas pessoas olham pra ti “fica com a tia na creche” e eu não gosto disso (...)” (Professora Sílvia)

“(...) a gente até tenta trabalhar com a família durante o ano para ela compreender que é uma

escola, que não é só questão de cuidado, te me entende e não adianta e elas terminam o ano letivo e vem o ano letivo seguinte e ela sai da EMEI com aquela concepção só do cuidar, somente do cuidar.” (Professora Sílvia)

“(…) eu falo EMEI mas eu quero dizer escola (…)” (Professora Sílvia)

“(…) educação infantil na escola tem um outro olhar, a educação infantil lá na escola ela está sozinha lá com o ensino fundamental, te me entendes? Mas tem um olhar diferente porque é a escola, não é a “creche”.” (Professora Sílvia)

“(…) eles dizem creche, até as crianças dizem, porque os pais em casa ainda falam creche, hoje eu ainda vi uma guriuzinha dizer “creche”, eles não acostumaram muito ainda com a ideia.” (Professora Janete)

“Principalmente o nome, mudou o nome, de creche para escola aí já tem tudo a ver (…)” (Monitora Leila)

## APÊNDICE E – CATEGORIZAÇÃO DO GRUPO DE INTERLOCUÇÃO TRANSCRITO

TRABALHO PEDAGÓGICO
<p>“A educação pegou de início a parte pedagógica e seguiu a parte de verbas na assistência” (Gestora Flávia).</p> <p>“Atendimento educacional que o fator humano vai proporcionar porque o físico nem sempre. A criança terá um desenvolvimento bom em função do fator humano que faz toda a diferença” (Professora Jarise).</p> <p>“infraestrutura interfere no pedagógico também” (Professora Jarise).</p> <p>“até que ponto a gente conhece o trabalho pedagógico que é feito aqui para agora desconstruir e construir novamente?” (Professora Patrícia).</p>
POLÍTICAS PÚBLICAS
<p>“Mas é como essa sala que estamos. Aqui para mim é um refeitório, nunca foi e nem vai ser uma sala de aula, mas continua sendo. Aqui é a sala do Jardim” (Professora Patrícia).</p> <p>“A nossa escola está ficando linda, mas com lajota que escorrega, que é fria. Quinas, as salas novas com quinas” (Professora Jarise).</p> <p>“Mas até isso é perigoso porque na hora que a gente se reúne todos para ter uma formação, vai ser o entendimento e quem está nos dando a formação sobre a base” (Gestora Flávia).</p>
PERTENÇA PROFISSIONAL
<p>“Não eram escolas, eram núcleos de creche (nome)” (Gestora Flávia).</p> <p>“Eu acho que nós acreditávamos mais na mudança do que realmente ela estava acontecendo. Por que nós chegamos no primeiro concurso para professores de Educação Infantil em que só passaram 12 pessoas e nós entramos realmente com tanta vontade e acreditando tanto que o que talvez, naquela época, nós não sentimos o terreno em que estávamos pisando” (Professora Jarise).</p> <p>“a gente tem que ter autonomia de pensar e tem coisas que ninguém sabe melhor do que nós que estamos dentro da escola” (Gestora Flávia).</p> <p>“Parece que nós voltamos a ser dirigidos pela Assistência Social” (Professora Jarise).</p> <p>“Parece que voltamos para a época em que alguém precisa nos chamar, dar o material e dizer o que devemos fazer. Claro que era de uma forma prática, agora é uma forma mascarada mas está tentando” (Professora Jarise).</p> <p>“logo que eu fui lá para a EMEI, algo que eu mais me envolvi enquanto pedagógico foi a questão profissional das minhas colegas. Algo que incomodava muito era a forma como os pais chegavam à elas” (Gestora Flávia).</p> <p>“todos que trabalham aqui são profissionais, estudaram, são concursados e como de lá para cá isso vem mudando. Por que eles chegavam dizendo “tu cuida, fazes isso e aquilo”! Só um pouquinho! Se vocês querem um cuidado individualizado, paguem uma babá! Falei com todas essas letras. Aqui é</p>

uma escola pública” (Gestora Flávia).

“A gente tem os pais que entram porta a dentro. Você não faz isso em uma turma de ensino médio, nenhum de nós, nem os pais e nem ninguém, você não entra nem em uma aula de cursinho” (Professora Jarise).

“E essa transição, mudança tem que acontecer de forma prática. Eles precisam vivenciar a mudança porque não adianta nós irmos lá e fazer reunião, explicar é muito teórico né? Eles precisam vivenciar de forma prática, contínua, às vezes repetitiva, cansativa para nós, mas tem que ser todo o dia e de forma prática. Na forma de falar, de atuar em sala de aula, por mais que a tua postura seja muito diferente da postura dos anos iniciais e dos anos finais. Os pais vão chegar e vão te encontrar sentada no chão, com massinha, com tinta em todo o corpo, é difícil eles visualizarem a gente professor, eles visualizam ali uma babá, uma pessoa que brinca com a criança. A gente não vai mudar a nossa postura mas algumas posturas são importantes que sejam mudadas, físicas mesmo, de sala de aula, de escola” (Professora Jarise).

“Como professora passei por muitas situações que não foram atendidas da maneira que eu esperava e hoje como gestora eu gostaria de uma autonomia para reivindicar algumas coisas, porque a gente sabe que não é bem assim, infelizmente. A gente sabe que vai esbarra em leis burocracias, em uma cultura que continua sendo reforçada...” (Professora Patrícia).

“E que está implícita, que não aparece, mas explica tudo” (Gestora Flávia).

## HISTORICIDADE DAS EMEIs

“nós seguimos a LDB e Santiago foi um dos primeiros municípios que começaram a transição” (Professora Flávia).

“a ideia em si é que a escola fosse posta na Educação Infantil e não dividir o que é escola e o que não é escola” (Professora Flávia).

“era desmistificar tudo o que se fazia e fazer tudo diferente, porque pedagogicamente era muito pouco, tinha que superar isso” (Professora Flávia).

“Na época a única exigência para se tornar uma escola era que tivesse um professor na coordenação” (Gestora Flávia).

“Os brinquedos que existiam eram brinquedos doados porque não tinha verba, a verba entrou quando se tornou escola” (Gestora Flávia).

“Era tudo doado. Campanhas do Rotary, a Campanha do Natal, a Campanha da Páscoa. Tudo o que era “cacarecama” que as famílias não queriam vinham para as EMEIs” (Gestora Flávia).

“Era muito parecido com postos de saúde mesmo, tanto que, em todas as EMEIs tinha um posto junto. As creches eram uma extensão do posto de saúde” (Gestora Flávia)

“Bem antigamente pediam um atestado de pobreza. Elas tinham que apresentar o atestado de pobreza para fazer uso do serviço. Tinham que declarar que eram pobres e incapazes, era a clientela da época” (Gestora Flávia).

“Pra ver que o caráter assistencialista é bem mais profundo do que a gente entende, eu pensava naquilo: Ah! Os filhos vão para creche porque os pais precisam trabalhar e não tem onde deixar” (Professora Patrícia).

“Mas antes o banho era obrigatório” (Gestora Flávia).

“aqui foram adaptadas. Um “postão” de saúde que virou escola” (Professora Patrícia).

