

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

ANA CRISTINA FURTADO PEREIRA

**TRABALHO DOCENTE E SEU VALOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-ECONÔMICA NO ÂMBITO DO
CAPITAL**

ANA CRISTINA FURTADO PEREIRA

**PARANAVAÍ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**TRABALHO DOCENTE E SEU VALOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-ECONÔMICA NO ÂMBITO DO
CAPITAL**

ANA CRISTINA FURTADO PEREIRA

**PARANAVAI
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**TRABALHO DOCENTE E SEU VALOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ABORDAGEM HISTÓRICO-ECONÔMICA NO ÂMBITO DO CAPITAL**

Dissertação apresentada por ANA CRISTINA FURTADO PEREIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a):

Prof^a. Dr^a.: NEIDE DE ALMEIDA LANÇA GALVÃO FAVARO.

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

P436t Pereira, Ana Cristina Furtado
Trabalho docente e seu valor na Educação Infantil: uma abordagem
histórico-econômica no âmbito do capital. – Paranavaí: Unespar, 2023.
xiii, 128 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de
Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente
Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente
Interdisciplinar.

Orientador: Profa. Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro;
Banca examinadora: Prof. Dr. Ademir Quintilio Lazarini, Profa. Dra. Rita
de Cássia Pizoli Oliveira.

Bibliografia

1. Trabalho Docente. 2. Infância. 3. Educação Infantil. 4. Valor do
trabalho. 5. Capitalismo. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino
Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 370.13

ANA CRISTINA FURTADO PEREIRA

**TRABALHO DOCENTE E SEU VALOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
ABORDAGEM HISTÓRICO-ECONÔMICA NO ÂMBITO DO CAPITAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro – UNESPAR
– Paranavaí

Prof. Dr. Ademir Quintilio Lazarini – UEM - Maringá

Profa. Dra. Rita de Cássia Pizoli Oliveira – UNESPAR -
Paranavaí

Profa. Dra. Najela Tavares Ujje – UNESPAR – Paranavaí
(Suplente)

Data de Aprovação:
24/03/2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à todas as mulheres guerreiras, que apesar das barreiras que se deparam na vida, seguem em frente com sua força e determinação.

Então, sorria, mulher guerreira, pois para todas as suas conquistas, você usou as melhores armas: sua coragem e determinação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças para seguir em frente e nunca desistir de um sonho, desde minha escolha profissional, ele tem me guiado em todo meu processo formativo.

A todos os meus familiares, em especial à minha mãe Maria de Lourdes, meu irmão Rafael e minha prima Ana Paula, que sempre me apoiaram e me incentivaram a continuar meus estudos, apesar das dificuldades, para a realização dos meus sonhos e objetivos.

À minha orientadora, professora Neide de Almeida Lança Galvão Favaro, que além de ter me orientado no desenvolvimento dessa pesquisa, sempre acreditou em minha capacidade, me fornecendo todo apoio necessário não somente no mestrado, mas durante toda minha carreira acadêmica. Obrigada por acreditar em mim, e por toda paciência durante o meu processo de estudo e conhecimento.

O meu agradecimento também à todas as minhas companheiras de trabalho do Centro Municipal de Educação Infantil em que trabalhei, em especial à professora e diretora Juliana Boaretto Rodrigues, por toda ajuda e apoio que recebi no decorrer dos meus estudos, pois me transmitiu muita confiança e calma, em momentos difíceis que tive durante a pesquisa.

Aos membros da banca de avaliação, Professor Ademir Quintilio Lazarini, Professora Rita de Cássia Pizoli Oliveira e Professora Nájela Tavares Ujiie, que muito contribuíram no aperfeiçoamento e reflexões em torno da temática.

É preciso: “Estudar o passado, para compreender o presente e mudar o futuro”.

Heródoto

PEREIRA, Ana Cristina Furtado. **Trabalho docente e seu valor na Educação Infantil**: Uma abordagem histórico-econômica no âmbito do capital. (128 f.). Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: (Profa. Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro). Paranavaí, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná, *Campus Paranavaí*. O tema da dissertação refere-se ao estudo e compreensão do trabalho docente e seu valor na Educação Infantil. Para contribuir e avançar nesse debate o objetivo desta investigação é analisar os determinantes do Valor do trabalho docente na Educação Infantil no Brasil e sua relação com a presença majoritária da mulher nele, estabelecendo as mediações históricas, econômicas e sociais com o modo de produção capitalista. A pesquisa é qualitativa e se ampara em abordagem bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico, defendendo a compreensão da sociedade humana e da educação a partir de suas relações com o modo de produção capitalista. Partindo dessas considerações é apresentada uma análise da obra *O Capital*, de Karl Marx, especificamente do Livro I, a fim de desvelar os fatores que determinam o Valor do trabalho docente na Educação Infantil no interior da lógica de funcionamento do capital. São explorados os conceitos de Trabalho Concreto, que se refere às características e distinções de cada trabalho; e de Trabalho Abstrato, entendido como o trabalho humano igual, que exige uma abstração do trabalho concreto e de todas as características que os diferenciam para se chegar a sua essência oculta. Apreende-se então o Valor da força de trabalho na relação social do capital, que se constitui a partir da média do dispêndio de trabalho humano socialmente necessário para sua produção. Isso independe de quem o realiza, se homem ou mulher, e do tipo de trabalho realizado, se na indústria, no comércio, ou nos serviços. O Valor do trabalho docente na Educação Infantil, por conseguinte, não pode ser explicado pela feminização do magistério, pois sua compreensão requer, no mínimo, avançar para a categoria trabalho abstrato que, em sua essência, é dispêndio de força de trabalho humano igual. A contextualização da origem das instituições de atendimento à infância no Brasil revelou um movimento histórico que partiu do viés caritativo e assistencial para o educativo, em que o trabalho inicial realizado nessas instituições não exigia formação para a docência, então o tempo social de trabalho médio necessário para sua produção era baixo, o que explica seu baixo Valor. Na atual conjuntura da Educação Infantil brasileira houve avanços, defende-se a indissociabilidade entre cuidar e educar, mas a formação de nível médio ainda é aceita. Preconiza-se ao final deste estudo que o Valor do trabalho na Educação Infantil não é baixo porque passou a ser realizado pelas mulheres, mas pela baixa qualificação que exigia. Foi devido ao fato de as mulheres terem demorado para ter acesso à escolarização no país que o magistério foi um dos trabalhos possíveis para elas. Defende-se assim a luta pela formação de profissionais em nível superior, independente se homens ou mulheres, a fim de assegurar avanços reais para a Educação Infantil e para o Valor desse trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação Infantil; Valor do trabalho; Capital.

ABSTRACT

This research is linked to the Graduation Program Master's in teaching: Interdisciplinary Teacher Education of the State University of Paraná, campus Paranaíba. Dissertation theme refers to the study and understanding of teaching work and its value in Early Childhood Education. To contribute and advance this debate, this investigation aims at analyzing determinants of teaching work value in Early Childhood Education in Brazil and its relationship with majority women presence in it, establishing historical, economic, and social mediations with capitalist production mode. The research is qualitative and based on a bibliographical approach, grounded on historical materialism, defending the human society understanding and education from its relations with capitalist production mode. Based on these considerations, an analysis of the work *The Capital*, by Karl Marx, is presented, specifically of Book I, to unveil factors which determine the teaching work value in Early Childhood Education within the working logic of capital. Concepts of Concrete Work are explored in this research, which regard to characteristics and distinctions of each work; and Abstract Work, understood as equal human work, which requires abstraction from concrete work and all the characteristics that differentiate them in order to reach their hidden essence. Then, the value of the workforce is apprehended in the social relation of capital, which is constituted from the average expenditure of human labor socially necessary for its production. This does not depend on who does it, whether a man or a woman, and the type of work performed, whether in industry, commerce, or services. Teaching work value in Early Childhood Education, therefore, cannot be explained by teaching profession feminization, since its understanding requires, at the very least, moving towards the category of abstract work, which in essence is an expenditure of equal human labor force. Contextualization of the childcare institutions origin in Brazil revealed a historical movement that departed from the charitable and assistance bias towards education, in which initial work carried out in these institutions did not require training for teaching, so the average social working time required for its production was low, which explains its low Value. In the current context of Brazilian Early Childhood Education, there have been advances, inseparability between caring and educating is defended, but secondary education is still accepted. At the end of this study, it is recommended that work Value in Early Childhood Education is not low because it started to be performed by women, but because of the low qualification that was required. It was because women took a long time to access schooling in the country that teaching was one of the possible jobs for them. Hence, it is defended the fight for professionals' education at a higher level, regardless of whether they are men or women, to ensure real advances for Early Childhood Education and for this work value.

Keywords: Teaching work; Early Childhood Education; Work Value; Capital.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM -	Banco Mundial
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr -	Departamento Nacional da Criança
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GEPTESC-	Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital
IERJ -	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA -	Legião Brasileira de Assistência
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
MOBRAL -	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMEP -	Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
ONU -	Organização das Nações Unidas
PIBIC -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PPIFOR –	Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNE -	União Nacional dos Estudantes
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNESPAR -	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF-	Fundo das Nações Unidas para a criança

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. O TRABALHO E SEU VALOR A PARTIR DO REFERENCIAL MARXIANO.....	22
2.1 OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DO VALOR DE MARX.....	22
2.2 A FORÇA DE TRABALHO, O SEU VALOR E A FONTE DE MAIS-VALIA.....	32
3. HISTÓRIA DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E O TRABALHO DOCENTE.....	41
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A ORIGEM DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	42
3.2 BREVE ANÁLISE SOBRE AS TEORIAS PEDAGÓGICAS QUE INFLUENCIARAM O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL: BASES QUE CORROBORAM A PRESENÇA DA MULHER NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
3.3 TRABALHO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS INSTITUIÇÕES ORIGINÁRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
4. EDUCAÇÃO INFANTIL, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE DA DÉCADA DE 1980 AOS DIAS ATUAIS.....	82
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU CARÁTER EDUCATIVO.....	87
4.2 FORMAÇÃO E TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE.....	98
4.3 O VALOR DO TRABALHO DOCENTE: CAMINHOS DE ANÁLISE E UM PANORAMA DA REALIDADE ATUAL.....	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120

1. INTRODUÇÃO

O tema em discussão nesta pesquisa é o trabalho docente no âmbito da Educação Infantil e sua escolha é resultado de um percurso acadêmico e pessoal que desenvolvemos durante a graduação no curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de Paranavaí. No âmbito de nossa formação foi possível participar do Programa de Iniciação Científica oferecido pela universidade, no qual optamos pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o objetivo de conseguir suporte e fomento para as pesquisas. Durante o período de dois anos realizamos duas investigações financiadas pela Fundação Araucária, que possibilitaram ingressar na experiência científica, além de termos a oportunidade de participar de Congressos e eventos científicos, com apresentações e publicações de resultados em seus anais.

O foco principal do nosso objeto de estudo sempre foi a questão da mulher e as investigações nos conduziram a analisar o processo pelo qual as mulheres foram sendo inseridas na educação, na docência, no Ensino Superior e no mercado de trabalho. O pressuposto que demandou esses estudos foi a compreensão de que a condição social das mulheres ao longo da história não foi de igualdade em relação aos homens, principalmente no que se refere à educação.

Foi possível constatar, como resultado da pesquisa em um de nossos projetos, intitulado “A história da mulher na educação e no magistério no Brasil”, que a mulher demorou a adquirir o direito à educação escolarizada. Verificamos a influência de fatores religiosos e de imposições culturais da sociedade e da própria família, que pregavam que seu papel na sociedade era apenas a reprodução biológica, o cuidado com o lar e o marido. O contexto social brasileiro também foi levado em conta nesse estudo, pois as necessidades de escolarização eram mínimas, para ambos os sexos.

Em relação ao outro projeto, intitulado “História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência”, identificamos que foi somente no século XX, mais precisamente no decorrer da década de 1960, que as mulheres começaram a ter maiores oportunidades de ingressarem no Ensino Superior no Brasil, mas que, atualmente, as mulheres predominam nesse nível de ensino. Alguns dados foram observados nesse percurso: as mulheres ingressaram em cursos que

foram sendo considerados tipicamente femininos, e em sua condição profissional atual, constatamos que a maioria das mulheres se encontra em postos de trabalhos considerados de baixa remuneração, como os de serviços, prioritariamente nas áreas da saúde e educação.

Além disso, outras carreiras e cursos desejados pelas mulheres muitas vezes tornam-se inviáveis, por fatores como a falta de condições econômicas, devido à sua realidade material, ou pela baixa formação escolar, que as impedem de ter acesso e permanecer neles. Verificou-se, entretanto, que essas condições afetam não somente as mulheres, mas também qualquer estudante que deseja ingressar no nível superior.

Outro fator demarcou nossa trajetória pessoal e também profissional. Durante a graduação tivemos a oportunidade de trabalhar durante três anos na Educação Infantil, com um estágio remunerado. Concluída a Licenciatura em Pedagogia, ingressamos na Carreira do Magistério nesse nível de ensino, por intermédio de Concurso Público realizado em 2019. Desde então atuamos em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Paranavaí, no Paraná, com o cargo de Agente de Apoio Educacional.

O que pudemos constatar com as experiências no campo da Educação Infantil e que nos motivaram a produzir o projeto inicial de Mestrado, foi o fato de que esse trabalho é pouco valorizado, considerado uma atividade semelhante ao que a mulher realiza no âmbito familiar. Nas relações sociais e pessoais empiricamente vivenciadas, o cuidado com crianças nessa faixa etária ainda é visto como uma atividade manual e de vocação. A hipótese que nos perseguiu nessa trajetória de vida foi a de que, culturalmente, ao longo da história, as mulheres foram sendo inseridas em cargos que exigiam pouca capacidade intelectual e que têm baixa remuneração salarial.

Sendo assim, essas questões peculiares nos levavam à tendência inicial de acreditar que o trabalho na Educação Infantil tem sua desvalorização social e salarial pelo fato de ser a mulher quem o realiza. Apesar das pesquisas iniciais proporcionadas na iniciação científica pontuarem outros fatores também como responsáveis por essa condição da mulher, eles não ficaram claramente explicados e aprofundados, prevalecendo essa percepção.

Recuperamos esse percurso por considerarmos a importância de indicar que, ao ingressar no Programa de Mestrado, durante o processo de delimitação de nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de participar de encontros coletivos no Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC), que possui como base de estudo e análise a obra *O Capital*, de Karl Marx.

Essa inserção e a possibilidade de estudos específicos dessa obra tem possibilitado que aprofundemos nossos conhecimentos sobre questões relativas ao funcionamento da relação social do capital, especialmente no que se refere ao trabalho e seu valor, nos levando à necessidade de ir além de nossas formulações iniciais acerca do valor do trabalho das mulheres. Esses conhecimentos adquiridos também tem sido importantes para consolidar nossa compreensão de que as relações históricas e sociais não podem ser desveladas apenas pelos aspectos culturais, pois o ser humano, ao reproduzir sua existência material, desenvolve distintas formas de trabalho e produz assim novas necessidades e formas de pensamento.

Sendo assim, as motivações para o desenvolvimento dessa pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), foram adquirindo novas configurações. Foi se mostrando como indispensável para nós obtermos um salto qualitativo, que permita avançar em análises que partam das causas que interferem diretamente na condição social da mulher e dos indivíduos em geral, que estão relacionadas à materialidade da vida social.

As problemáticas decorrentes da desvalorização do trabalho docente na Educação Infantil e as leituras já realizadas nos apontavam a necessidade de identificar a relação entre a presença feminina no Magistério na Educação Infantil e o valor desse trabalho. Isso porque, historicamente, o trabalho na educação de crianças de zero a cinco anos, em creches e pré-escolas, foi e continua sendo desempenhado principalmente por mulheres, em um processo que ocorre desde o surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil. O Censo Escolar de 2020 aponta que: “Em todas as etapas de ensino da educação básica, as mulheres são maioria (96,4% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do ensino fundamental e 57,8% no ensino médio)”. (INEP, 2021, p. 1).

Com a presença majoritária das mulheres nesse trabalho, fica na maior parte das vezes subentendido que a desvalorização tem sua causa na feminização desse trabalho. Entretanto, com os estudos que vem sendo realizados, surgiram novos questionamentos e eles nos remeteram à necessidade de superar as restritas análises históricas e culturais, para avançar na identificação dos determinantes históricos e econômicos desse processo. É importante destacar que essas reflexões são de extrema importância para a compreensão das questões e problemas em relação ao trabalho das mulheres na educação de crianças menores, que é comumente reduzido na sociedade somente aos cuidados maternos.

Apesar do trabalho com crianças na faixa etária de zero a cinco anos necessitar de cuidados semelhantes aos que historicamente foram desenvolvidos pelas mulheres, isso não justifica restringir a formação e o papel delas enquanto profissionais de educação. Nessa etapa, Educação Infantil, o cuidar e educar são indissociáveis para o aprendizado e o desenvolvimento de crianças pequenas.

Como nessa fase a criança necessita de atenção, afeto e carinho, isso acaba por suscitar no imaginário social que a mulher é a educadora nata por excelência, por exercer atividades já desenvolvidas no espaço familiar. Essa concepção é agravada pela herança patriarcal e escravista, e legitimada pela presença do positivismo na sociedade brasileira. Pautando-nos em outra perspectiva da Educação Infantil, enquanto um trabalho a ser exercido por profissional preparado e qualificado, procedemos à delimitação final de nosso objeto de estudo.

Nesta pesquisa nos propomos especificamente a investigar os determinantes do valor do trabalho docente na Educação Infantil no Brasil e sua relação com a presença majoritária da mulher nesse trabalho, estabelecendo as mediações históricas, econômicas e sociais com o modo de produção capitalista. Compreender a constituição do valor deste trabalho na Educação Infantil no Brasil ao longo do tempo faz-se necessário, pois é constatável em análises já realizadas que a profissão é considerada de baixa valorização social e com menor remuneração salarial em relação a outras atividades profissionais.

Como nosso intuito é articular o valor do trabalho docente na Educação Infantil com seus determinantes materiais, é imprescindível uma análise pautada no materialismo histórico, que permite a compreensão da sociedade humana e de suas

relações. A análise sócio histórica torna possível articular as relações econômicas e sociais com o modo de produção capitalista que afeta a vida social como um todo.

Para alcançar os objetivos pretendidos realizamos um levantamento bibliográfico de caráter qualitativo, utilizando-nos de variadas fontes de pesquisa a fim de identificar como são abordadas as causas da condição salarial do trabalho docente na Educação Infantil, bem como suas relações com a feminização e o valor deste trabalho. Uma inquietação que perpassa como pano de fundo deste estudo é se há realmente uma desvalorização e se ela está relacionada à questão do sexo, ou seja, de quem realiza esse trabalho, se homens ou mulheres.

Como buscamos ultrapassar uma análise meramente histórica e cultural, é indispensável avançar no entendimento da relação social atual, regida pelo capital. Para isso será feita uma análise da obra *O Capital*, de Karl Marx, especificamente baseada no Livro I, a fim de compreender a lógica de funcionamento da sociedade capitalista e os fatores que determinam o valor do trabalho e seu salário.

Sendo assim, é importante demarcar nossa posição teórico-metodológica, que busca se ancorar no método de análise da realidade proposto por Marx, sendo a base de nossa pesquisa o materialismo histórico. O autor destacou seu posicionamento materialista pois, para ele, a estrutura econômica determina as ideias, ou seja, é o modo de produção da vida material que determina a nossa consciência. São, portanto, as condições estruturais, políticas, econômicas, a totalidade da realidade material que se inter-relacionam com as ideias e, assim, a consciência é proveniente da realidade material em que a vida se (re)produz.

Entretanto, essa relação não se dá de forma mecânica, é preciso considerar que os diversos complexos sociais interferem sobre a base econômica e a influenciam. Assim, destacou Engels (2009, p. 1):

De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante *final* na história é a produção e reprodução da vida real. Mais do que isso, nem eu e nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o *único* determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia. As condições econômicas são a infraestrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas, concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em

sistemas de dogmas) também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma. Há uma interação entre todos estes vetores entre os quais há um sem número de acidentes (isto é, coisas e eventos de conexão tão remota, ou mesmo impossível, de provar que podemos toma-los como não-existentes ou negligenciá-los em nossa análise), mas que o movimento econômico se assenta finalmente como necessário. Do contrário, a aplicação da teoria a qualquer período da história que seja selecionado seria mais fácil do que uma simples equação de primeiro grau.

Compreendemos que o objeto de pesquisa possui sua existência objetiva, independentemente da consciência do pesquisador, por isso o objetivo maior de quem investiga nessa concepção é ir além da aparência dos fenômenos. É necessário, por conseguinte, partir do conhecimento imediato e empírico, embora ele seja insuficiente, para apreender a seguir a sua essência, a sua estrutura e dinâmica. Como a realidade histórica está em constante movimento, gerando contradições e transformações direcionadas pelas ações humanas, a tarefa teórica se torna extremamente complexa.

Perante essa base metodológica, constatou Netto (2011, p. 25, grifos do autor) que:

[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

Outro elemento a ressaltarmos é a importância de se considerar as relações de produção que formam a estrutura econômica da sociedade, tendo em vista que o método de análise proposto por Marx se delimita no campo de investigações referentes ao capital e seu modo de produção. Segundo Tumolo (2020), esse autor investiga profundamente essa forma social, partindo de determinado objeto de estudo e ampliando o entendimento de sua complexidade, possibilitando assim identificar categorias universais para compreender o capital.

Efetivamente, a apreensão da população historicamente determinada pela forma capitalista exige, resumidamente, a compreensão da mercadoria, do valor, do dinheiro, da força de trabalho como mercadoria, da mais-valia, da reprodução do capital e da lei geral da acumulação capitalista e suas contradições (TUMOLO, 2020, p. 6).

Um aspecto inicial a salientar é que, no modo de produção capitalista, os indivíduos que produzem suas vidas estão divididos em duas classes fundamentais: de um lado estão os que são proprietários de meios de produção, considerados como a classe capitalista; e do outro lado, indivíduos não proprietários de meios de produção, que precisam produzir suas vidas vendendo sua força de trabalho ao capitalista, considerados como a classe proletária. Nessa lógica social ocorre a exploração do trabalho do proletariado.

Um indivíduo humano capitalista é capitalista porque é proprietário de meios de produção, compra a força de trabalho de indivíduos humanos proletários e os explora na medida em que produzem mais-valia, que será acumulada por ele na forma de capital. Um indivíduo humano proletário é proletário porque, para produzir sua vida, e estando privado de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho para indivíduos humanos capitalistas, é explorado ao produzir mais-valia, que será acumulada pelo capitalista, gerando um movimento incessante e insaciável de valorização do valor, que é o capital (TUMOLO, 2020, p. 15).

Sendo assim, na sociabilidade do capital, mesmo que um indivíduo tenha tido uma excelente formação humana e educação escolar, mas encontra-se desprovido de quaisquer meios de produção, precisará vender sua força de trabalho para um capitalista, que irá explorá-la, produzindo capital, sendo considerado, portanto, pertencente à classe proletária. Essa é a relação de trabalho predominante nessa forma social, embora não seja a única.

Diante disso torna-se importante compreender as relações sociais nos seus múltiplos elementos, através da apreensão dessa complexidade histórica, a fim de que possamos compreender as influências que se estabelecem sobre nosso objeto de estudo e, assim, organizar nossa própria atuação sobre ela.

Tendo esse caminho norteador procedeu-se à pesquisa, cujos resultados são aqui apresentados. No primeiro capítulo, procuramos realizar uma discussão sobre trabalho, com base na teoria marxiana, para desvelar o que determina o seu valor. Foi priorizada a obra *O Capital*, Livro I, por considerar que é nesse momento da maturidade do autor que ele apreende e sintetiza a lógica interna de funcionamento

da relação social do capital, o que nos permite identificar os condicionantes da determinação do trabalho docente na Educação Infantil. Como pressuposto inicial compreendemos que a lógica de funcionamento dessa sociedade é que estabelece as determinações do valor de qualquer mercadoria existente. Isso nos leva à hipótese de que são as condições estruturais e econômicas que determinam o valor do trabalho, independente de quem o realiza, se as mulheres ou os homens.

No segundo capítulo foi realizada uma revisão dos estudos bibliográficos sobre a história das primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil e o trabalho docente. Resgatamos para isso, o percurso histórico sobre a origem das instituições de atendimento à primeira infância e Educação Infantil e sua relação com a feminização do trabalho docente através dessas primeiras instituições, identificando o que os autores discutem e concluem sobre a realização desse trabalho nas primeiras instituições de Educação Infantil e sua relação com o valor desse trabalho. São analisados autores como Kishimoto (1986), Arce (2001), Kuhlmann Jr (2000, 2005, 2015), Viegas (2007), Mendes (2015), Marcílio (2006), Guimarães (2017), Gaia (2015), Spada (2005), dentre outros.

No terceiro capítulo nos dedicamos a investigar sobre a Educação Infantil, o trabalho e a formação docente, desde a década de 1980 até os dias atuais. Para dar suporte a essa análise, identificamos também as principais transformações econômicas e sociais que ocorreram no Brasil e no mundo, em meio ao desenvolvimento do capital mundial. Outros autores também são utilizados nessas análises, destacando-se dentre eles Gounet (2002), Harvey (2008), Campos, Rosemberg e Ferreira (2001), Oliveira (2005), Campos (2008), Santos (2016), Marques, Pegaroro e Silva (2019), além de outros. É nesse período, em que as instituições de Educação Infantil são defendidas nas políticas públicas como educativas, que foram sendo constituídas as condições para que elas posteriormente passassem a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Nesse momento procuramos traçar um breve panorama das condições atuais do trabalho na Educação Infantil, amparados por Matijascic (2017), ressaltando também aspectos relacionados a seu salário.

Caracterizada a realidade que permeia o trabalho na Educação Infantil, tanto no aspecto histórico como na sua contemporaneidade, nos dedicamos a problematizar as condições atuais desse trabalho em específico, discutindo a

relação entre a presença majoritária da mulher no trabalho na Educação Infantil e seu valor na sociedade capitalista, com base na teoria de Marx. Não podemos deixar de salientar que essa opção teórica e metodológica tornou essa investigação ainda mais relevante e desafiadora, pois há poucos estudos que abordam o trabalho docente na Educação Infantil no âmbito do sistema capitalista.

A contribuição que almejamos com esta pesquisa é auxiliar na compreensão dos determinantes materiais do valor do trabalho docente na Educação Infantil. Apresentaremos assim, após a conclusão de nossos estudos, uma discussão sobre essa suposta desvalorização e baixa remuneração salarial e se elas estão realmente relacionadas à hegemonia da mulher na profissão, ou se são as condições estruturais e econômicas que determinam sua desvalorização. Esperamos assim que esse viés de análise possa fornecer novos elementos e direcionamentos para o enfrentamento dos desafios em relação às condições atuais do trabalho docente na Educação Infantil no Brasil.

2. O TRABALHO E SEU VALOR A PARTIR DO REFERENCIAL MARXIANO

Para compreendermos a condição atual do trabalho docente na Educação Infantil, buscamos nos fundamentar inicialmente na obra de Karl Marx (1818-1883), “O Capital”, especificamente no Livro I, dos capítulos I até o IV, com o item: “A compra e venda da força de trabalho”. A proposta aqui é compreender o que determina o valor desse trabalho na lógica do capital, tendo como base a teoria marxiana, especialmente o Livro I d’O Capital (MARX, 2017).

Sendo assim, para compreensão e fundamentação da análise do valor do trabalho na Educação Infantil, com base nos primeiros capítulos da obra de Marx (2017), apresentamos na parte inicial desta seção um estudo e explicação das distintas definições sobre: Mercadoria, Valor de uso, Valor de troca, Valor, Trabalho concreto e Trabalho abstrato. A leitura e compreensão desses conceitos foram essenciais e esclarecedores, pois nos permitiram, em seguida, analisar mais profundamente a força de trabalho e seu valor, o que discutimos na seção 1.2. Outros autores utilizados como suporte teórico nessas apreciações foram Tumolo (2008), Calado (2020), e Tumolo e Tumolo (2004).

Desveladas essas categorias, em seguida estabelecemos uma relação entre a teoria de Marx e o valor do trabalho docente na Educação Infantil na sociedade capitalista. Concebemos que a compreensão da lógica de funcionamento dessa sociedade capitalista é imprescindível para nos amparar na análise subsequente do valor do trabalho docente na Educação Infantil. A exposição dos resultados obtidos é apresentada a seguir.

2.1. OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DO VALOR DE MARX

O modo de produção capitalista, de acordo com Marx, tem como condição básica para sua existência a mercadoria. “Além da utilidade, as mercadorias só tem uma única propriedade comum: todas são produtos do trabalho humano, pois sua criação necessitou de um dispêndio de força humana” (MARX, 2014, p. 17).

É essencial nesse momento compreendermos o que significa, segundo Karl Marx, a “Teoria do Valor”. Marx descreve que: “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de

mercadorias', e a mercadoria individual, por sua vez, aparece como sua forma elementar" (MARX, 2017, p. 113). Porém, o que nos chama a atenção no que o próprio autor descreveu, é que isso é apenas uma forma aparente por trás dessa riqueza, ou seja, Marx não afirma que a riqueza das sociedades "é" uma enorme coleção de mercadorias, mas sim, "aparece" como uma enorme coleção de mercadorias.

A mercadoria, em sua obra, é definida como: "[...] antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão" (MARX, 2017, p. 113). Essas necessidades podem variar de acordo com o momento histórico, e essa capacidade de satisfação das necessidades humanas através da mercadoria, é algo que o autor denomina de seu *valor de uso*, ou seja, a utilidade de algo que satisfaz determinadas necessidades humanas. Sendo assim, "O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo" (MARX, 2017, p. 114).

Com base e para além disso, Marx demonstra que a mercadoria possui um caráter duplo, o valor de uso e o *valor de troca*, sendo este último, uma proporção quantitativa, em que valores de uso de um tipo de mercadorias, são trocadas por outro tipo de mercadorias. Ou seja, as mercadorias ao possuírem uma utilidade, podem ser trocadas entre si e em quantidades diferentes (MARX, 2017). Pode-se dizer que o valor de uso é um fator qualitativo, e o valor de troca é quantitativo, é o que vai demonstrar o quanto de uma mercadoria equivale à quantidade de outra mercadoria. "Como valores de uso, as mercadorias são, antes de tudo, de diferente qualidade; como valores de troca, elas podem ser apenas de quantidade diferente, sem conter, portanto, nenhum átomo de valor de uso" (MARX, 2017, p. 116).

Mas, como podemos de fato determinar o valor de troca de uma mercadoria? Sobre isso Marx vai dizer que o que vai determinar esse valor de troca, é a quantidade daquilo que irá criar o *Valor* de uma mercadoria, e o que determina o Valor de uma mercadoria, é o trabalho contido nela. Em outras palavras, o Valor de uma mercadoria vai ser mensurado pelo tempo médio social necessário para sua produção. "Portanto, é unicamente a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor" (MARX, 2017, p. 117). Compreender o que

isso significa, todavia, exige avançarmos e acompanharmos o aprofundamento da teoria marxiana.

Do que foi até aqui exposto, podemos inferir que é o trabalho que produz *Valor*, e se a mercadoria possui um caráter duplo, o valor de uso e o valor de troca, como já discutimos, então o trabalho que produz as mercadorias, de acordo com Marx (2017), também apresenta um caráter duplo, pois ele irá definir o valor de uso e também o valor de troca. O autor explica então as categorias de *Trabalho Concreto* e o *Trabalho Abstrato*, fundamentais para compreendermos as bases de sua teoria.

O trabalho concreto e o trabalho abstrato representam dois lados muito diferentes do processo de trabalho e assim também da mercadoria. Trabalho concreto, ou trabalho concreto útil, é o que produz valores de uso, portanto, é uma necessidade da vida humana, indispensável em qualquer época histórica, pois em todas as sociedades precisamos produzir valores de uso.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2017, p. 120).

Sendo assim, trabalho útil (concreto) é aquele que conseguimos identificar quando observamos alguém trabalhar, por exemplo: um carpinteiro ao trabalhar com madeira, usa instrumentos específicos e o resultado de seu trabalho se transforma em uma mesa, ou seja, é aquele que cada trabalhador executa, de acordo com suas especialidades e qualificações, em seus próprios ritmos e com os meios de produção (instrumentos) dos quais ele tem acesso. Um exemplo que Marx fez em sua obra, foi o de duas mercadorias distintas: o casaco e o linho. “O casaco é um valor de uso que satisfaz uma necessidade específica. Para produzi-lo, é necessário um certo tipo de atividade produtiva, determinada por seu escopo, modo operar, objeto, meios e resultado” (MARX, 2017, p. 119).

No entanto, é preciso considerar que trabalhos úteis diferentes produzem mercadorias com utilidades diferentes, se esses trabalhos não fossem qualitativamente distintos, as mercadorias não poderiam ser trocadas, como ele destacou:

Assim como o casaco e o linho são valores de uso qualitativamente distintos, também os são os trabalhos que os produzem – alfaiataria e tecelagem. Não fossem valores de uso qualitativamente distintos e, por isso, produtos de trabalhos úteis qualitativamente distintos, essas coisas não poderiam de modo algum se confrontar como mercadorias. O casaco não é trocado por casaco, um valor de uso não se troca pelo mesmo valor de uso (MARX, 2017, p. 119).

Ambos, o casaco e o linho, ao serem produzidos como mercadorias distintas, possuem um *Valor*, e ele irá se expressar, ou seja, irá aparecer na “forma” de valor de troca. Podemos compreender, portanto, que o valor de troca é a expressão do Valor das mercadorias em uma relação de troca. Ressaltamos que existe algo em comum nas mercadorias que irá permitir a comparação nas trocas de mercadorias entre si, ou seja, o que há em comum entre distintas mercadorias é o fato de que ambas são fruto de trabalho humano. O trabalho humano socialmente necessário é a característica comum entre todas as mercadorias, é o *conteúdo* do valor.

De acordo com Marx, as mercadorias só possuem a forma de mercadorias, quando possuem uma dupla forma: a forma natural e a forma de valor.

As mercadorias vêm ao mundo na forma de valores de uso ou corpos-mercadorias, como ferro, linho, trigo etc. Essa é sua forma natural originária. Porém, elas só são mercadorias porque são algo duplo: objetos úteis e, ao mesmo tempo, suportes de valor (MARX, 2017, p. 124).

A determinação do Valor, por sua vez, não é dada pelo trabalho concreto, mas sim pelo trabalho abstrato. Para chegarmos ao trabalho abstrato é necessário abstraímos do trabalho concreto todas as características que diferenciam as mais diversas atividades laborais, ou seja, devemos anular todas as características específicas dos diferentes tipos de trabalho, para se chegar a sua essência oculta. “Alfaiataria e tecelagem, embora atividades qualitativas diferentes, são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc. humanos e, nesse sentido, ambas são trabalho humano” (MARX, 2017, p. 121).

Portanto, para o autor prussiano, o trabalho abstrato é dispêndio de força de trabalho humano igual, ou gelatina de trabalho humano indiferenciado, independente de qual seja esse trabalho, do carpinteiro, do alfaiate, do professor, da mulher, e da forma como ele ocorre, se é na indústria, no comércio, nos serviços. Mesmo analisando um trabalhador intelectual realizando seu trabalho e um trabalhador manual, ambos dispendem força de trabalho humano, como destacado acima,

cérebro, músculos, nervos, mãos etc. O mesmo se dá entre o trabalho da mulher e do homem, por exemplo.

Consideremos agora o resíduo dos produtos do trabalho. Deles não restou mais do que uma mesma objetividade fantasmagórica, uma simples massa amorfa [*Gallerte*] de trabalho humano indiferenciado, *i.e.*, de dispêndio de força de trabalho humana, que não leva em conta a forma desse dispêndio. Essas coisas representam apenas o fato de que em sua produção foi dispendida força de trabalho humana, foi acumulado trabalho humano. Como cristais dessa substância social que lhes é comum, elas são valores – valores de mercadorias (MARX, 2017, p. 116).

Podemos inferir, portanto, que como valor de troca, as mercadorias só podem ser trocadas por possuírem algo em comum, seu *Valor*, fruto do trabalho abstrato, e sendo assim, essa relação é considerada de caráter social, pois trabalho humano é uma categoria social. É importante analisar, nesse momento, que as categorias trabalho concreto e trabalho abstrato, não são dois tipos diferentes de trabalho, eles são a unidade contraditória do próprio trabalho humano, dois elementos que são analisados por Marx a partir da atividade humana social básica, em seus aspectos diferenciados.

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio da força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (MARX, 2017, p. 124).

Ao identificarmos o *conteúdo do Valor*, que é o *trabalho abstrato*, aquele que possibilita que diferentes valores de uso sejam inseridos como equivalentes em uma relação de troca, agora é necessário identificar sua determinação quantitativa, ou seja, como ele é medido, qual é a medida do valor. Para isso, Marx apresenta o conceito de *Tempo de trabalho socialmente necessário*: “Tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho” (MARX, 2017, p. 117).

O Valor se mede pelo tempo, medido em horas e suas parcelas gastas para se produzir uma mercadoria, entretanto, essa mercadoria pode ser produzida em um

contexto tecnológico bem desenvolvido ou inferior, pode ser desenvolvida por um trabalhador mais habilidoso ou menos habilidoso, em um ambiente de trabalho bastante intenso ou menos intenso. É preciso considerar, portanto, segundo Marx, a média social geral de suas principais características, o “[...] grau médio de destreza dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e de sua aplicabilidade tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais” (MARX, 2017, p. 118). O Valor de um bem, portanto, de acordo com a teoria de Marx, é o tempo de trabalho humano abstrato para sua produção.

Assim, um valor de uso ou um bem só possui valor porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Mas como medir a grandeza de seu valor? Por meio da quantidade de ‘substância formadora de valor’, isto é, da quantidade de trabalho nela contida. A própria quantidade de trabalho é medida por seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez seu padrão de medida em frações determinadas de tempo, como hora, dia etc. (MARX, 2017, p. 116).

Compreendemos assim que o trabalho abstrato é aquele que produz Valor, é aquele que vai agregar Valor à mercadoria, entretanto, nem todo trabalho produz valor, mas sim, somente aquele trabalho que produz uma mercadoria. Se produzirmos algo sem a intenção de comercializá-lo, ou seja, de realizar a troca desse produto, mas somente para o consumo próprio, não é uma mercadoria. Por exemplo, uma pessoa que faz um pão em casa para sua família consumir, pode-se dizer que isso é resultado de trabalho humano e útil, é também capaz de satisfazer a uma necessidade humana, entretanto, não é caracterizado como uma mercadoria, por não ter sido produzido com intuito da troca, é, portanto, um produto exclusivo para consumo.

Foi com o capitalismo, essa forma social constituída historicamente, que se tornou possível para o autor desvendar o conceito Valor. Para Marx (2017), a troca só é possível quando cada possuidor de mercadorias não vê em sua mercadoria nenhum valor de uso imediato, do contrário, suas mercadorias não seriam levadas ao mercado. “Todas as mercadorias são não-valores de uso para seus possuidores e valores de uso para seus não possuidores. Portanto elas precisam universalmente mudar de mãos” (MARX, 2017, p. 160).

Segundo o próprio autor, para a troca se efetivar, o único valor de uso que as mercadorias possuem para seus possuidores é o de serem suportes de valor de troca. Sendo assim, as mercadorias no processo de troca precisam ser realizadas como valores, mas precisam, antes, se conservarem como valores de uso, pois o trabalho nela despendido deve ser útil para outrem.

Para se tornar mercadoria, é preciso que, por meio da troca, o produto seja transferido a outrem, a quem vai servir como valor de uso. [...]. Por último, nenhuma coisa pode ser valor sem ser objeto de uso. Se ela é inútil, também é o trabalho nela contido, não conta como trabalho e não cria, por isso, nenhum valor (MARX, 2017, p. 119).

O Valor, portanto, exige um movimento extremamente abstrato do pensamento para ser apreendido. Marx (2017) trata no primeiro capítulo sobre a *forma de valor* ou o valor de troca, para que possamos compreender sobre a origem do dinheiro. A primeira é a *Forma simples, individual ou ocasional*. De acordo com o exemplo dado pelo autor, a forma simples do valor é facilmente observada quando duas mercadorias são postas em uma relação de troca, ex: 20 braças de linho = 1 casaco. A primeira mercadoria, as 20 braças de linho, é a forma relativa, desempenha um papel ativo, expressa seu valor por meio de outra mercadoria, no caso, o casaco. A segunda mercadoria, o casaco, é a forma equivalente, que desempenha um papel passivo, ou seja, ela irá expressar o valor da outra mercadoria. É preciso frisar que as duas mercadorias, para se confrontarem nessa relação de troca, possuem o mesmo conteúdo do Valor, o trabalho humano. Para se permutarem, são trocadas pela quantidade de Valor que contém, o que é calculado proporcionalmente no mercado.

Em seguida, Marx discute sobre a *Forma de valor total ou desdobrada*, em que ele faz um desdobramento lógico em relação a essa primeira equação: se é verdadeiro que 20 braças de linho podem ser iguais a 1 casaco, supondo que ambos tiveram o mesmo tempo de produção, por exemplo, 1 hora de trabalho abstrato, então 20 braças de linho podem ser trocadas por outras quantidades de mercadorias que contenham o mesmo Valor. Então 20 braças de linho (forma relativa) podem ser trocadas por: 1 casaco ou 10 libras de chá, ou 40 libras de café, ou 1 quarter de trigo, ou 2 onças de ouro, ou ½ tonelada de ferro, etc. A condição para isso é que tanto as braças de linho como todas essas outras mercadorias que estão na forma

equivalente, tenham sido produzidas com a mesma quantidade de trabalho (MARX, 2017).

Avançando em suas análises, Marx apresenta a *Forma de valor universal*. Se essa segunda equação é verdadeira, então, as várias mercadorias em sua forma relativa, 1 casaco ou 10 libras de chá, ou 40 libras de café, ou 1 quarter de trigo, ou 2 onças de ouro, ou ½ tonelada de ferro, etc, podem manifestar o seu Valor em uma única mercadoria, por exemplo: as 20 braças de linho, como forma equivalente. Então, várias mercadorias, por razões históricas e sociais, tiveram o seu Valor manifestado em uma única mercadoria amplamente aceita por todos em uma sociedade, ou seja, a sociedade elege uma determinada mercadoria para ser a forma de equivalente de valor de todas as outras mercadorias (MARX, 2017).

Assim o autor chega na *Forma-dinheiro*, com a seguinte equação: 1 casaco, 10 libras de chá, 40 libras de café, 1 quarter de trigo, 2 onças de ouro, ½ tonelada de ferro, etc. = 2 onças de ouro. A mercadoria ouro, historicamente, passou a assumir a forma de equivalente geral de todas as mercadorias, ou seja, assumiu a função de dinheiro no sistema capitalista. Retomando aspectos sociais, ele explica que foi com o avanço cada vez mais intenso das relações mercantis que foi necessário eleger uma mercadoria específica, como forma de representação do Valor, sendo essa mercadoria: o dinheiro. “O dinheiro, como medida de valor, é a forma necessária de manifestação da medida imanente de valor das mercadorias: o tempo de trabalho” (MARX, 2017, p. 169). Ele desvenda assim o enigma do dinheiro.

Em sua obra, Marx (2017) foi explicando de forma bem detalhada a sua origem, com a ampliação da produção de mercadorias e a necessidade de que a circulação das mercadorias ocorresse de forma mais rápida. O autor destaca então suas funções: primeiro como um Equivalente Geral ou Universal: “Como todas as mercadorias são apenas equivalentes particulares do dinheiro, que é seu equivalente universal, elas se relacionam com o dinheiro como mercadorias particulares com a mercadoria universal” (MARX, 2017, p. 164). Assim, o dinheiro atua como Meio de troca, possibilitando a circulação das mercadorias.

Um alerta importante que o autor faz é o de que a relação mercantil não é determinada pelo dinheiro, ao contrário do que geralmente se supõe, mas sim pelo Valor das mercadorias.

As mercadorias não se tornam comensuráveis por meio do dinheiro. Ao contrário, é pelo fato de todas as mercadorias, como valores, serem trabalho humano objetivado e, assim, serem, por si mesmas, comensuráveis entre si, que elas podem medir conjuntamente seus valores na mesma mercadoria específica e, desse modo, convertê-la em sua medida comum de valor, isto é, em dinheiro (MARX, 2017, p. 169).

Além disso, o dinheiro também exerce outras funções, como ser o Meio circulante, pois “[...] o dinheiro só desempenha a função de meio de circulação por ser o valor autonomizado das mercadorias” (MARX, 2017, p. 189). Dinheiro, portanto, mora na esfera da circulação.

O resultado da circulação de mercadorias, a substituição de uma mercadoria por outra, não aparece ser mediado por sua própria mudança de forma, mas pela função do dinheiro como meio de circulação, que faz circular mercadorias que, por si mesmas, são imóveis, transferindo-as das mãos em que elas são não-valores de uso para as mãos em que elas são valores de uso e, nesse processo, movendo-se sempre em sentido contrário ao seu próprio curso (MARX, 2017, p. 189).

Também serve como Meio de acumulação ou entesouramento, podendo ser guardado para uso posterior, e como Meio de pagamento Universal, servindo para quitar dívidas públicas ou privadas.

Ressaltamos que o trabalho abstrato é a “substância do valor” e que se estabelece a sua determinação quantitativa pela média desse tempo de trabalho socialmente necessário para se produzir uma mercadoria. O dinheiro, portanto, nada mais é do que uma forma de expressar o Valor do trabalho contido na mercadoria. O valor das mercadorias em dinheiro, por sua vez, é representado na forma preço. Em relação à questão do preço das mercadorias: “O preço é a denominação monetária do trabalho objetivado na mercadoria” (MARX, 2017, p. 176).

É essencial salientar e compreender que o dinheiro é determinado pelo *Valor* das mercadorias, e não calculado por vontades políticas, pois o Valor é um elemento social, por conter trabalho humano. O que os governos podem controlar e determinar é somente a denominação monetária, por isso, cada país possui sua moeda, sua denominação de dinheiro.

Podemos compreender que, quando as relações econômicas de produção capitalista se universalizam, independente das variações de preços, as mercadorias são trocadas conforme a quantidade de trabalho investidas nelas. “Somente no

mercado mundial o dinheiro funciona plenamente como a mercadoria cuja forma natural é, ao mesmo tempo, a forma imediatamente social de efetivação do trabalho humano *in abstracto*” (MARX, 2017, p. 215).

O dinheiro atua, à princípio, como mediador da circulação de mercadorias. De acordo com Marx, na circulação simples de mercadoria, tem-se o seguinte ciclo: M-D-M (Mercadoria-Dinheiro-Mercadoria), então percebemos que o curso do dinheiro ficou na esfera do consumo, ao trocar uma mercadoria por dinheiro, e em seguida, adquirir outra mercadoria qualitativamente diferente, para satisfação de alguma necessidade. Assim, neste caso, o objetivo principal é o valor de uso. “A mudança da forma em que se realiza o metabolismo dos produtos do trabalho, M-D-M, exige que o mesmo valor, como mercadoria, constitua o ponto de partida do processo e retorne ao mesmo ponto como mercadoria” (MARX, 2017, p. 188). Portanto, ambas mercadorias devem conter a mesma quantidade de trabalho abstrato.

Nesse momento, Marx parte para a análise da transformação do dinheiro em capital, assim, encontra-se um segundo ciclo distinto: a forma D-M-D, (Dinheiro-Mercadoria-Dinheiro). Agora o objetivo não é o consumo pessoal, visa-se o valor e não o valor de uso, pois adianta-se um dinheiro, para comprar uma mercadoria ou mais mercadorias, mas com o intuito de vendê-la e adquirir novamente dinheiro. O que se verifica no processo de produção capitalista é, portanto, distinto do exemplo anterior, pois trata-se agora da “[...] forma D-M-D, conversão de dinheiro em mercadoria e reconversão de mercadoria em dinheiro, comprar para vender. O dinheiro que circula deste último modo, transforma-se, torna-se capital e, segundo sua determinação, já é capital” (MARX, 2017, p. 224).

Nesse ciclo, entretanto, para o capitalista, o dinheiro inicial não pode ser quantitativamente igual ao dinheiro final, pois ele não irá investir uma quantia em dinheiro para recuperar no final desse processo a mesma quantia em dinheiro. “Ora é evidente que o processo de circulação D-M-D seria absurdo e vazio se a intenção fosse realizar, percorrendo seu ciclo inteiro, a troca de um mesmo valor em dinheiro pelo mesmo valor em dinheiro, ou seja, £100 por £100” (MARX, 2017, p. 224).

Ele então apresenta qual poderia ser a fórmula geral do capital: D-M-D’, com um apóstrofo no final da letra D, (D’ linha). Com isso, explica que ocorre o seguinte processo: adianta-se uma quantidade de dinheiro (D) para comprar ou produzir mercadorias (M) e vendê-las, para adquirir uma quantidade a mais, extra de dinheiro

(D'). "A forma completa desse processo é, portanto, D-M-D', onde $D' = D + \Delta D$, isto é, a quantia de dinheiro inicialmente adiantada mais um incremento. Esse incremento, ou excedente sobre o valor original, chamo de mais-valor (*surplus value*)" (MARX, 2017, p. 227).

O processo de produção de capital, todavia, não se desvenda aí. O autor então apresenta a seguir contradições dessa fórmula geral, pois na esfera da circulação de mercadorias, de acordo com Marx (2017, p. 235): "Se são trocadas mercadorias, ou mercadorias e dinheiro de mesmo valor de troca, portanto, equivalentes, é evidente que cada uma das partes não extrai da circulação mais valor do que o que nela lançou inicialmente. Não há, então criação de mais-valor".

Como poderiam ser respeitadas a troca de equivalentes na esfera da circulação, se o dinheiro inicial e o dinheiro final de acordo com essa fórmula, são quantitativamente diferentes? Se a troca de equivalentes deve ser respeitada, e o capital inicial deve ser menor que o final, D-M-D', de onde poderia então surgir o ΔD (a mais-valia)?

De acordo com Marx, sob o capital, o possuidor de dinheiro, "[...] que ainda é apenas um capitalista em estado larval, tem de comprar as mercadorias pelo seu valor, vendê-las pelo seu valor e, no entanto, no final do processo, retirar da circulação mais valor do que ele lançara inicialmente" (MARX, 2017, p. 241). Isso deve ocorrer na esfera da circulação e não pode ocorrer na esfera da circulação, eis uma contradição que ele constata, para então explicar a origem da mais-valia.

É apenas em seguida, de acordo com sua obra, que o autor passa a analisar o item "A compra e venda da força de trabalho", pois é no capitalismo que a força de trabalho se transforma em uma mercadoria. É nesse momento que Marx tenta demonstrar a origem da mais-valia através da compra e venda da força de trabalho, pois já vimos que o Valor é resultado do trabalho abstrato.

Sendo assim, a força de trabalho é a única capaz de gerar Valor. Procedemos assim à explicação dessa mercadoria especial e seu Valor, o que é indispensável para elucidar as questões que apresentamos nesta pesquisa em relação ao Valor do trabalho docente na Educação Infantil.

2.2 A FORÇA DE TRABALHO, O SEU VALOR E A FONTE DE MAIS-VALIA

Analisamos agora, de acordo com Marx, que o possuidor de dinheiro, o capitalista, para que possa conseguir produzir uma mercadoria, necessita encontrar no mercado, na esfera da circulação, as mercadorias necessárias: os meios de produção, que são a matéria-prima, os instrumentos de trabalho e todas as condições para realização da produção, além da força de trabalho.

É nesse momento que Marx (2017) salienta que só há uma mercadoria dessas que é capaz de ser fonte de Valor, ou seja, que seu próprio valor de uso é objetivação de trabalho, portanto, criação de Valor. Tal mercadoria específica é: a capacidade de trabalho ou força de trabalho. Destacamos aqui o que se compreende como força de trabalho:

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo (MARX, 2017, p. 242).

O que se pode inferir, portanto, é que essa força de trabalho sempre existiu em outros modos de produção de vida, entretanto, no modo de produção capitalista, essa força de trabalho também se transforma em uma “mercadoria”. O que se pretende sob o capital, ao utilizar essa mercadoria, *força de trabalho ou capacidade de trabalho*, é a extração da mais-valia. Entretanto, só é possível a força de trabalho se tornar uma mercadoria quando ela é vendida livremente e por um determinado período de tempo.

[...] a força de trabalho só pode aparecer como mercadoria no mercado na medida em que é colocada à venda ou é vendida pelo seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho. Para vendê-la como mercadoria, seu possuidor tem de poder dispor dela, portanto, ser o livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa (MARX, 2017, p. 242).

Sendo assim, a sociedade capitalista é que criou as condições básicas para tornar a força de trabalho uma mercadoria, relegando a um segundo plano as relações de trabalho servis, típicas do feudalismo, e escravistas. Na relação social do capital, portanto, a relação de compra e venda de força de trabalho se impõe.

Tumolo e Tumolo (2004), ao analisarem a teoria de Marx, explicam que, o que marca a sociedade capitalista é que todos somos compradores e vendedores de

mercadorias, sem exceção. De um lado, estão os indivíduos que possuem os meios de produção, e que são proprietários também das mercadorias que são produzidas e que, ao serem vendidas no mercado, eles podem comprar mercadorias necessárias a sua sobrevivência e satisfação de alguma necessidade. Do outro lado, estão os que não possuem nenhum meio de produção que possibilita a produção de algum bem, sendo assim, são obrigados a vender a única mercadoria que possuem, a força de trabalho, para que assim, ao receberem uma remuneração, possam comprar os produtos necessários para sua subsistência.

Nessa sociedade, os indivíduos têm de ir ao mercado para comprar as mercadorias necessárias para sua satisfação — os meios de subsistência —, realizando assim sua condição de compradores/consumidores. Contudo, ninguém pode comprar se 'antes' não vender, quer dizer, para poderem comprar os meios de subsistência, os indivíduos precisam vender alguma mercadoria, qualquer que seja, efetivando, dessa forma, sua condição de produtores/vendedores. Isso significa que, para produzirem sua vida na sociedade do capital, todos os indivíduos, salvo algumas exceções, são produtores e ao mesmo tempo consumidores, ou seja, vendedores e compradores de mercadorias (TUMOLO; TUMOLO, 2004, p. 335).

É somente no capitalismo que tudo se transforma em mercadoria, de forma generalizada, e essa generalização passa também por uma mercantilização da própria força de trabalho ao se transformar em uma mercadoria. O valor de uso da mercadoria força de trabalho é a capacidade de realizar trabalho para o capitalista.

Marx analisa então o conceito de *Valor* da força de trabalho, ou seja, qual o Valor da mercadoria força de trabalho. Ele é dado, como qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho abstrato necessário para sua própria produção.

O valor da força de trabalho, como o de todas as outras mercadorias, é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção — e, conseqüentemente, também para a reprodução — desse artigo específico. Como valor, a força de trabalho representa apenas uma quantidade determinada do trabalho social médio nela objetivado. A força de trabalho existe apenas como disposição do indivíduo vivo. A sua produção pressupõe, portanto, a existência dele (MARX, 2017, p. 246).

A força de trabalho é uma mercadoria diferente das demais, pois é constituída por um ser vivo que precisa se manter, assim, é necessária uma quantidade de meios de subsistência que restaurem sua capacidade física, sua saúde e força. Isso

se modifica conforme cada cultura e região: “As próprias necessidades naturais, como alimentação, vestimenta, aquecimento, habitação etc., são diferentes de acordo com o clima e outras peculiaridades naturais de um país” (MARX, 2017, p. 246). Todos esses elementos compõem o *Valor* da força de trabalho. O trabalhador precisa descansar, se alimentar, se vestir, entre outras necessidades imediatas, inclusive educação, e essas necessidades variam de acordo com cada trabalho a ser realizado. Segundo o pensador alemão, todos esses elementos dependem em grande parte do grau de cultura de um país, além de serem necessidades históricas e sociais.

Diferentemente das outras mercadorias, a determinação do valor da força de trabalho contém um elemento histórico e moral. No entanto, a quantidade média dos meios de subsistência necessários ao trabalhador num determinado país e num determinado período é algo dado (MARX, 2017, p. 246).

Compreendemos com isso que o Valor da força de trabalho é dado pela quantidade de trabalho socialmente necessária para restaurar a capacidade de trabalho do trabalhador, pois durante sua jornada de trabalho, o trabalhador se desgasta, é preciso reconstituir sua energia física, para que no dia seguinte, ele possa novamente ofertar sua força de trabalho no mercado.

O Valor da força de trabalho, portanto, irá corresponder à quantidade de tempo de trabalho socialmente necessário para produção de todos os meios de subsistência que possibilitam a restauração de sua capacidade de trabalho, que foi gasta durante sua jornada de trabalho. “O valor da força de trabalho se reduz ao valor de uma quantidade determinada de meios de subsistência e varia, portanto, com o valor desses meios de subsistência, isto é, de acordo com a magnitude do tempo de trabalho requerido para sua produção” (MARX, 2017, p. 247). Assim também concluíram Tumolo e Tumolo (2004), com a análise da teoria do valor do trabalho de Marx.

No capitalismo, os seres humanos privados da propriedade de meios de produção são obrigados a vender a única mercadoria de que dispõem, sua força de trabalho, para, dessa forma, poderem comprar os meios de subsistência. Por isso, o valor da força de trabalho corresponde ao valor dos meios de subsistência que devem satisfazer as necessidades humanas da família do trabalhador, de acordo com o grau de desenvolvimento da sociedade na qual está inserida (TUMOLO; TUMOLO, 2004, p. 337).

Outro fator importante, de todas essas análises acima, é que isso ocorre seja qual for o trabalho realizado, ou seja, independe de qual seja o tipo de trabalho realizado, pois cada um dos trabalhos existentes são simplesmente formas diferenciadas de se despende força humana de trabalho. Marx (2017) nos apresenta então os conceitos de trabalho simples e complexo. O trabalho simples “[...] é o dispêndio da força de trabalho simples que, em média, toda pessoa comum, sem qualquer desenvolvimento especial, possui em seu organismo corpóreo” (MARX, 2017, p. 122).

Já o trabalho complexo, ao contrário do trabalho simples, entende-se como aquele em que foi investido maior dispêndio de tempo para sua especialização ou formação. Apesar disso, ele explica que “O trabalho mais complexo vale apenas como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, de modo que uma quantidade menor de trabalho complexo é igual a uma quantidade maior de trabalho simples” (MARX, 2017, p. 122, grifo do autor). Sendo assim, ambos os tipos de trabalho são fonte de Valor. “Mesmo que uma mercadoria seja o produto do trabalho mais complexo, seu *valor* a equipara ao produto do trabalho mais simples, e desse modo, representa ele próprio uma quantidade determinada de trabalho simples” (MARX, 2017, p. 122, grifo do autor).

Marx (2007), relembra e deixa claro que o único elemento capaz de gerar Valor é a própria força de trabalho, e esse Valor é gerado no próprio processo produtivo. De acordo com sua teoria, não se gera Valor nos atos de compra e venda das mercadorias, ou seja, na esfera da circulação, pois todo valor é gerado no ato da produção. Ele anuncia ironicamente o início desse processo, nas figuras do capitalista e do trabalhador, que saem da esfera da circulação para a da produção:

O antigo possuidor de dinheiro se apresenta agora como capitalista, e o possuidor de força de trabalho, como seu trabalhador. O primeiro, com um ar de importância, confiante e ávido por negócios; o segundo, tímido e hesitante, como alguém que trouxe sua própria pele ao mercado e, agora, não tem mais nada a esperar além da... esfolia (MARX, 2017, p. 251).

É nesse momento então, de acordo com sua obra, que podemos finalmente desvendar a origem da mais-valia, a fórmula D-M-D', Dinheiro-Mercadoria-Dinheiro aumentado (D'), que corresponde ao acréscimo do dinheiro inicial, o excedente, o

qual Marx denominou como mais-valia. Sua produção não ocorre na esfera da circulação, mas sim, na esfera da produção, embora ele também passe pela esfera da circulação. Isso porque o capitalista, o possuidor de dinheiro, vai ao mercado e compra as matérias-primas necessárias para a produção de uma mercadoria, além da mercadoria força de trabalho, que, ao ser consumida, produz um valor excedente para o capitalista.

Para Marx, a mais-valia é um fenômeno que ocorre durante a jornada de trabalho. Damos apenas um exemplo para que auxiliar na compreensão: Em uma jornada de trabalho de 8 horas, 4 horas de trabalho servem para o capitalista repor todo o custo de produção, incluindo a força de trabalho; já nas 4 horas restantes o trabalhador dispendeu força de trabalho gratuita ao capitalista, é força de trabalho excedente, além do que o capitalista paga por ela.

Um dado importante nesse processo é que ele a compra no mercado por seu justo valor, pois Marx analisou que o trabalhador trabalha durante 8 horas, mas o valor da força de trabalho custa apenas 4 horas, sendo essa quantidade de horas a mais de trabalho, apropriada pelo capitalista, portanto, não pertence ao trabalhador, pois ele já foi remunerado pelo seu valor.

Considerando, portanto, que o trabalho no modo de produção capitalista objetiva e, assim, pressupõe a produção de mais-valor ou mais-valia, “[...] é completamente indiferente se o trabalho apropriado pelo capitalista é trabalho social médio não qualificado ou trabalho complexo, dotado de um peso específico mais elevado” (MARX, 2017, p. 274). Ele nos apresenta um exemplo do conceito de mais-valor ao analisar dois tipos de trabalho.

O trabalho que é considerado mais complexo e elevado do que o trabalho social médio é a exteriorização de uma força de trabalho com custos mais altos de formação, cuja produção custa mais tempo de trabalho e que, por essa razão, tem um valor mais elevado do que a força simples de trabalho. Como o valor dessa força é mais elevado, ela também se exterioriza num trabalho mais elevado, trabalho que cria, no mesmo período de tempo, valores proporcionalmente mais altos do que aqueles criados pelo trabalho inferior. Mas qualquer que seja a diferença de grau entre o trabalho de fiação e de joalheria, a porção de trabalho com a qual o trabalhador joalheiro apenas repõe o valor de sua própria força de trabalho não se diferencia em nada, em termos qualitativos, da porção adicional de trabalho com a qual ele cria mais-valor. *Tal como antes, o mais-valor resulta apenas de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho:*

num caso, do processo de produção de fio, noutro, do processo de produção de joias (MARX, 2017, p. 274, grifos nossos).

Sendo assim, compreendemos que a essência do processo de produção capitalista, não se trata apenas da produção de mercadorias, mas sim da extração da mais-valia. **“O trabalhador ao alienar o valor de uso de sua força de trabalho para o capitalista produz, em condições específicas, a mais valia”** (CALADO, 2020, p. 166, grifos do autor). Dentro de uma escala de jornada de trabalho, sob a lógica do capital, a quantidade produzida de trabalho nunca é aquela que o trabalhador irá receber em forma de salário.

Isso porque o capitalista paga ao trabalhador apenas o seu *Valor*, o qual falamos anteriormente, que é aquele que corresponde à quantidade de tempo de trabalho socialmente necessário para produção, equivalente a todos os meios de subsistência necessários, que restaurem a sua capacidade de trabalhar.

O contrato é o resultado, em que suas vontades recebem uma expressão legal comum a ambas as partes. Igualdade, pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade, pois cada um dispõe apenas do que é seu. Bentham, pois cada um olha somente para si mesmo. A única força que os une e os põe em relação mútua é a de sua utilidade própria, de sua vantagem pessoal, de seus interesses privados (MARX, 2017, p. 251).

O que ocorre é que durante uma jornada de trabalho, o valor de uso da força de trabalho o qual o capitalista detém, produz um Valor maior que o próprio Valor da força de trabalho, ou seja, ao receber o direito de usufruir do valor de uso da força de trabalho o capitalista consegue extrair durante um determinado período de trabalho, um Valor muito maior do que a própria força de trabalho lhe custou.

Compreendemos assim que a mercadoria força de trabalho é a única capaz de produzir mais-valor, além de seu próprio custo de produção. Então, no modo de produção capitalista, o trabalhador considerado produtivo é aquele que produz mais-valor, ou seja, um valor acima do que ele mesmo vale. “Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (MARX, 2017, p. 578).

Marx avança assim em sua obra, ampliando suas análises sobre o trabalho, para além do trabalho concreto e abstrato, e apresenta o conceito de *trabalho produtivo*: é aquele que é produzido especificamente no modo de produção

capitalista, cujo objetivo é a extração da mais-valia, sendo assim, produtor de capital. Tumolo e Fontana (2008, p. 166) nos auxiliam na definição desse conceito, segundo a obra marxiana:

O processo simples de trabalho resulta na produção de valores de uso para satisfação de necessidades humanas, ao passo que o processo de produção capitalista – que pressupõe o processo de trabalho – tem como finalidade a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital. Somente a partir dessas compreensões e distinções é que se pode apreender o conceito de trabalho produtivo. Para Marx, trabalho produtivo é aquele referente ao processo de produção capitalista, ou seja, é trabalho que produz mais-valia e, conseqüentemente, capital.

No âmbito do capital, o conceito de trabalho produtivo não se refere aos aspectos aparentes do trabalho concreto, por exemplo, o trabalho realizado pela mulher ou pelo homem. De acordo com Calado (2020, p. 166, grifos do autor) é, **“Somente pela abstração dessas características individuais que conseguimos compreender que há um elo em comum entre as diversas mercadorias, ou seja, o trabalho indiferenciado, abstrato como substância do valor”**. Essa é base central e preponderante nessa relação especificamente capitalista, para manutenção do capital, cujo objetivo é a extração da mais-valia.

O conceito de trabalho produtivo, portanto, não se refere aos aspectos concernentes ao trabalho concreto – trabalho do metalúrgico, do camponês, do palhaço, do professor, do homem, da mulher, trabalho manual ou intelectual etc. –, ou às características do valor de uso que foi produzido – se tem ou não uma ‘forma corpórea’, se é automóvel, arroz, entretenimento, ensino etc. –, se serve para satisfazer esta ou aquela necessidade – do estômago ou da fantasia. Também não diz respeito aos setores de atividade econômica: primário, secundário ou terciário, como é o caso do setor de serviços. Esses elementos, pertencentes ao processo de trabalho, não permitem, em absoluto, a compreensão de trabalho produtivo, uma vez que este é, necessariamente, trabalho referente ao processo de produção de capital (TUMOLO, 2008, p. 166).

A partir de toda essa base teórica e conceitual, é que podemos agora analisar o trabalho docente na Educação Infantil do ponto de vista das relações sociais de produção capitalista, na perspectiva de superar análises anteriormente feitas, pautadas somente em seus aspectos históricos e culturais.

Do que foi até aqui exposto, destacamos que o referencial teórico marxiano nos deu elementos para verificarmos como as condições estruturais e econômicas são imprescindíveis para determinar o Valor do trabalho, ou seja, independente de quem o realiza, independente do gênero, principalmente no que se refere ao valor trabalho docente na Educação Infantil.

Amparados nesse pressuposto é que procedemos a seguir uma análise histórica sobre a origem das instituições de atendimento à infância e Educação Infantil no Brasil, incluindo as discussões sobre o trabalho docente, para então analisarmos as questões relativas a sua valorização ou não, na especificidade desse nível de ensino.

3. HISTÓRIA DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E O TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo apresentamos o percurso histórico do trabalho docente através das primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil. Para melhor compreender a diversidade de fatores que influenciaram o surgimento das instituições de atendimento à criança no Brasil, suas características e funções sociais que assumiam, realizamos um recorte temporal que vai do século XVIII até os dias atuais, já que nossa intenção é analisar historicamente como a Educação Infantil foi se constituindo no Brasil, como uma prática institucional de escolarização, e identificar a presença da mulher como profissional que nela atua.

Nosso objetivo neste capítulo é a apresentação de uma contextualização histórica sobre a origem das instituições de atendimento à infância e Educação Infantil no Brasil, dando especial atenção ao trabalho e à formação docente exigidos nas instituições originárias dessa educação. Partindo da concepção de totalidade, discutimos brevemente as teorias pedagógicas de filósofos da educação que influenciaram o trabalho realizado em algumas instituições de atendimento infantil, o que destacou a realização do trabalho feminino nessa fase inicial de educação.

Iniciamos nossas considerações neste capítulo resgatando a presença inicial de espaços variados de acolhimento de crianças, como asilos, orfanatos e instituições que geralmente estavam ligadas à igreja católica. Essa fase ficou conhecida no Brasil como caritativa e filantrópica, devido a seu cunho assistencial.

Em seguida analisamos a criação de creches assistenciais pelo poder público, que marca o atendimento compensatório de crianças pertencentes a famílias das classes trabalhadoras. Nesse período, demonstramos que transformações econômicas, políticas e sociais estavam ocorrendo no mundo e no Brasil, que impulsionaram a criação de tais instituições.

Discutimos, por fim, o surgimento da concepção educativa que alia “o cuidar e educar” nas instituições de Educação Infantil que atendem crianças de zero a cinco anos de idade. Essa visão se ampliou e se estende na atualidade, compreendendo a criança “[...] como sujeito histórico e social detentora de direitos, dentre eles

aprender, brincar e desenvolver-se integralmente” (VANTI; PLASZEWSKI, 2020, p. 2).

Com esse percurso histórico inicial, o intuito de nosso estudo é relatar como foi se constituindo o trabalho docente nessas instituições, identificando a presença da mulher nesse espaço, e constatando o que os autores discutem e concluem sobre a realização desse trabalho e seu Valor, a fim de dialogar com a teoria marxiana.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A ORIGEM DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A primeira instituição que marca a história de atendimento infantil no Brasil ficou comumente conhecida como a “Roda dos expostos”, destinada aos filhos ilegítimos abandonados ou de famílias em condições precárias. “A Roda dos expostos, também conhecida como Roda dos Enjeitados, por muitos anos, foi a única instituição de assistência à criança desamparada no Brasil; o sistema foi extinto somente no século XX” (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 608).

É importante destacar que abrigos e asilos foram instituições que tiveram sua origem remota na Europa, que “[...] desde a Idade Média, recolhiam os mais diversos tipos de desvalidos, a fim de evitar que estes ficassem expostos a intempéries e também para que fossem alimentados” (SPADA, 2005, p. 2).

Outro aspecto a considerarmos é que a prática de se abandonar bebês teve sua origem desde a Antiguidade e, no decorrer dos tempos, variaram apenas “[...] as motivações, as circunstâncias, as causas, as intensidades, as atitudes em face do fato amplamente praticado e aceito” (MARCÍLIO, 2006, p. 21).

No Brasil, a prática de “expor” ou “enjeitar” os filhos recém-nascidos, linguagem muito utilizada da época, teve forte influência portuguesa, e as primeiras instituições de assistência à infância abandonada no Brasil foram modelos transplantados de Portugal. Viegas (2007, p. 44) constatou que: “O processo de recebimento e de encaminhamento dos bebês lançados nas Rodas dos Expostos era, de certa forma, o mesmo dos estabelecimentos congêneres da Europa. O modelo brasileiro baseou-se no da Roda de Expostos da Misericórdia de Lisboa”.

Essa prática perdurou durante alguns séculos do período colonial no Brasil, que precisamos compreender devido à sua estrutura política e social. Nesse contexto destaca-se o emprego do trabalho escravo e a produção voltada para o mercado externo, baseada no modelo agrário-exportador dependente. O principal objetivo da organização econômica colonial no Brasil era a extração e produção de produtos agrícolas para a geração de riquezas para a metrópole. Ribeiro (1995, p. 19) salienta que “[...] o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas”.

De início, a força de trabalho colonial no cultivo da terra foi sendo constituída pelos índios e negros africanos e seus descendentes, que “[...] vieram satisfazer aos interesses da burguesia mercantil portuguesa, porque possibilitavam a produção a baixo custo e porque o escravo, enquanto mercadoria, era fonte de lucro, já que era ela (burguesia) que transportava” (RIBEIRO, 1995, p. 20).

Nessa época, mulheres, crianças e escravos deviam obediência à figura patriarcal, ou seja, ao pai, que detinha plenos direitos na dinâmica familiar. Esta condição, segundo Spada (2005, p. 3), “[...] facilitava a promiscuidade masculina, pois os senhores de escravos encontravam muita facilidade em tomar como prostitutas mulheres pobres e escravas, além de alugar estas últimas, explorando-as como objeto sexual”. A autora ainda considera que tais práticas provocaram um alto índice de abandono de crianças não desejadas.

Guimarães (2017, p. 88) coaduna com essa conclusão e observa que foi em meio a essas condições que se iniciou o processo de implantação das primeiras instituições destinadas ao amparo da infância: “A partir do século XVIII, os asilos foram instalados no Brasil e atendiam às crianças nascidas de relacionamentos ilegítimos entre senhores e escravas ou, aos filhos das escravas, para que estas pudessem ser alugadas como mães de leite”.

Ressaltamos assim que as primeiras instituições que marcaram a história de assistência à infância no Brasil surgiram no período colonial. Foi em Salvador, no ano de 1726, que foi criada a primeira Santa Casa de Misericórdia, conhecida como a “Roda dos Expostos”, e em seguida outra surgiu no Rio de Janeiro, em 1738; no Recife, em 1789; e em São Paulo, em 1825 (GUIMARÃES, 2017, p. 86).

Essas instituições, de acordo com Mendes (2015, p. 96), tinham como finalidade abrigar “[...] bebês abandonados pelas mães solteiras que buscavam

esconder a desonra de esperar um filho ilegítimo, ou famílias de condições precárias”.

A criança era deixada em um dispositivo, chamado roda, e quem a rejeitou se retirava do local, tendo sua identidade totalmente preservada. “A ‘roda’ era uma referência ao mecanismo onde se depositavam as crianças: um cilindro oco de madeira, com uma pequena abertura, que girava em torno de um eixo horizontal. A criança era colocada na abertura, pelo lado de fora da instituição” (SPADA, 2005, p. 3). Nesse primeiro momento essas instituições não contavam com assistência financeira do Estado, pois, segundo Spada (2005, p. 3): “Este atendimento é, durante um longo período, realizado por entidades de natureza filantrópica, quase que exclusivamente por entidades religiosas, especialmente pela igreja católica”.

Conforme destacou Viegas (2017, p. 43), no período que corresponde ao fim do século XVIII e o início do século XIX, em sua grande maioria os casos de crianças abandonadas eram oriundos de famílias em situação de miséria. A principal causa era, portanto, a pobreza, mas o problema tinha outros aspectos.

A pobreza, no entanto, não explica tudo no complexo fenômeno da exposição de crianças. Essa pobreza vem associada a outras causas. A seguir, vem a doença do pai ou da mãe; a ilegitimidade; a morte da mãe; a falta de leite da mãe e depósito de bebês gravemente enfermos. A Roda servia, assim, de lugar de socorro para os pobres, desempregados, migrantes, doentes, mendigos etc., que não tinham outra saída para cuidar de seus bebês (VIEGAS, 2007, p. 43).

No decorrer do século XVIII essas instituições passaram a contar com uma verba proveniente das Câmaras Municipais do Brasil, para o “[...] acolhimento de crianças negras, mestiças ou brancas abandonadas, as chamadas crianças enjeitadas” (GUIMARÃES, 2017, p. 87). Ocorria então a morte de muitas crianças enjeitadas na “roda dos expostos”, devido à falta de higiene e saneamento nessas instituições. Nesse momento as amas-de-leite eram as responsáveis, em muitos casos, pelos cuidados do recém-nascido abandonado.

Infelizmente, muitas denúncias chegavam à administração das casas dos expostos, como fugas de crianças, má alimentação, maus tratos e imposição de trabalhos pesados, além da constatação do alto índice de mortalidade dessas crianças nas casas das amas.

Diante dessas constatações, alguns médicos, ainda em fins do século XVIII, sugeriram que os bebês não saíssem dos hospitais de expostos, pois deveriam receber alimentação artificial. Marcílio (2006, p. 70) explica que, “[...] sob a influência das idéias populacionistas e humanistas, a partir dos anos 1750-1760, salvar os corpos tornava-se uma preocupação mais claramente expressa”. Essa preocupação se espalhou por toda Europa, entretanto, foi somente no século XIX que se iniciou de fato uma política de combate à mortalidade infantil, que buscava se ajustar ao ideário de progresso, ou seja, vinculada ao interesse da “nação”, da ciência e da medicina higiênica.

No cenário brasileiro não foi diferente, constataram-se alguns desses problemas e as amas-de-leite externas também foram apontadas como as principais culpadas pelo alto índice de mortalidade infantil, devido à falta de higiene e conhecimento. Segundo os estudos realizados por Viegas (2007, p. 46), devido a grandes dificuldades financeiras, desvio de verbas e denúncias de abuso em relação às crianças entregues a amas, essas instituições passaram a ser controladas pelos governos em meados do século XIX, o que estabeleceu algumas alterações.

Antes de prosseguirmos sobre as instituições de amparo a infância, é preciso mencionarmos alguns acontecimentos importantes na história do Brasil e Europa nesse século, como por exemplo a vinda da família real ao Brasil, que teve início em 1807, devido às ameaças de invasão das tropas francesas em direção a Portugal, no período napoleônico. Com a chegada ao Brasil, em janeiro de 1808, ocorreu a abertura dos portos, nesse mesmo ano, decretada pelo príncipe regente. O período que corresponde à primeira metade do século XIX, de 1808 a 1850, ficou conhecido como a Fase Joanina e modificou a política de submissão à metrópole, demarcando o início de uma fase politicamente autônoma. Iniciou-se o período imperial.

Conseguida a autonomia política em 1822, se fazia necessária uma Constituição. Da fase de projeto até sua outorga, em 1824, [...] o grupo dominante colonial recebe da burguesia europeia ‘o aparato liberal, como forma exterior’. O projeto era inspirado na Constituição francesa de 1791 e, em vista disto, era muito mais radical em suas proposições (RIBEIRO, 1995, p. 45).

É importante salientarmos que, apesar da “independência” política, manteve-se a dependência econômica do país, agora substancialmente relacionada ao avanço do capitalismo inglês em expansão. Nesse movimento de avanço do

capital, o Brasil era pressionado a abolir a escravidão. No contexto da consolidação do sistema agrário-comercial exportador dependente, entre os anos de 1850 a 1870, a base da economia brasileira ainda era o trabalho agrário. Entretanto, ao final desse período, gradativamente ocorria “[...] a passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial” (RIBEIRO, 1995, p. 53).

É importante salientar que até o final do século XIX ainda não havia a oferta de atendimento educacional para crianças pobres. Além de frequentar colégios jesuítas, quem tinha condições arcava com professores particulares. De acordo com Guimarães (2017, p. 89): “O atendimento educacional ainda não existia para os filhos dos pobres. Seu destino era se tornarem cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos da elite eram instruídos por professores particulares”.

Essa condição deve-se em parte a outros acontecimentos marcantes nesse período como: graves pandemias, a da febre amarela em 1849, e a do cólera em 1855, o que provocou um grande número de mortes, conseqüentemente, aumentando o número de órfãos e abandonados. O combate ao trabalho escravo também incidiu nessa questão. “A extinção do tráfico de escravos, pela Lei Eusébio de Queirós, de 1850, criara nas classes privilegiadas uma primeira onda de temor de se verem sem mão-de-obra doméstica” (MARCÍLIO, 2006, p. 202).

A pressão inglesa pela abolição era ascendente e, em 13 de maio de 1888, houve finalmente a extinção jurídica do trabalho escravo no Brasil, através da Lei Áurea. Destacamos nesse processo a importância também das resistências dos próprios escravos e da mobilização política de defensores do abolicionismo. De acordo com Reis (1990, p. 287), a Lei Áurea “[...] é percebida como expressão da dinâmica social, ou seja, como resultado de acordos e confrontos cotidianos travados entre os sujeitos históricos”.

Diante disso, as atenções voltam-se para as instituições de crianças desamparadas, com o objetivo principal de formarem trabalhadores livres que substituiriam os escravos nos mais diversos trabalhos domésticos. Já os filhos de famílias abastadas tinham o privilégio de receberem instrução e se tornarem futuros intelectuais ou grandes proprietários rurais.

As crianças brancas da casa grande, nomeadas de *meninos*, *filhos de família*, quase sempre eram cuidadas por amas, recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos, aprendiam as primeiras

letras com professores particulares, usavam trajes adultos e sua educação se apoiava nos castigos corporais. Aspectos representativos da divisão de classes e das diferenças sócio-econômicas que caracterizavam o tipo de atendimento a elas dispensado (GUIMARÃES, 2017, p. 86).

Mediante o que foi exposto, verificamos que nesse primeiro momento a mulher que trabalhava com as crianças se destaca apenas como “cuidadora”, especialmente aquelas que pertenciam às classes menos favorecidas, que precisavam trabalhar para garantir sua sobrevivência. Em relação às mulheres das classes médias e altas, mesmo vivendo em condições mais privilegiadas, seu papel na sociedade ainda estava moralmente associado aos cuidados com o lar, o marido e os filhos.

A ideologia positivista difundida no decorrer do século XIX reforçou essa construção cultural em relação às funções sociais da mulher. Nas palavras de seu maior expoente: “Voluntariamente encerrada no santuário doméstico, a mulher aí promove livremente o aperfeiçoamento moral de seu esposo e de seus filhos, cujas justas homenagens ela aí dignamente recebe” (COMTE, 2000, p. 278).

Os ideais do positivismo tiveram e têm forte influência no Brasil desde o final do período Imperial e início da fase Republicana. A ideia de progresso, aliada aos conceitos do liberalismo e cientificismo nesse período, foi difundida como o meio eficaz para a resolução dos problemas sociais, alegando-se que assim se impulsionaria a almejada modernização da sociedade brasileira. Entretanto, esses ideais estavam restritos à elite intelectual brasileira, que era composta, segundo Ribeiro (2003, p. 64), pelas “[...] camadas dominante e média. Esta se desenvolve aceleradamente em consequência de tal processo de modernização da sociedade e, entusiasmada por ele, procura contribuir para que se torne cada vez mais rápido”.

Foi assim que, ainda em meados do século XIX, a educação além de outras áreas também passa a ter influência positivista, tornando-se mais marcante na fase republicana.

Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país (RIBEIRO, 2003, p. 65).

Transformações significativas ocorriam no Brasil a partir do final do século XIX e início do século XX. A instituição da República, em 1889, demarca a transformação política e o ajuste do país às novas demandas advindas do avanço do capital. Isso era decorrente não apenas das necessidades internas, mas vinha suprir também as exigências e interesses do capitalismo internacional, condição necessária para a própria expansão do desenvolvimento do mercado capitalista competitivo. As províncias brasileiras passavam a ser polos ativos para expansão do capitalismo, promovendo uma reorganização do sistema de trabalho urbano, ampliando um número significativo da população.

A camada média em crescimento (comerciantes, funcionários do Estado, profissões liberais, militares, religiosos, intelectuais, pequenos proprietários agrícolas) e a trabalhadora (escravos, semi-escravos, trabalhadores livres) compõem a maioria dominada na sociedade brasileira (RIBEIRO, 1995, p. 54).

Salientamos no período a crescente urbanização, que ocasionou uma aceleração no crescimento populacional das cidades; o movimento migratório europeu, que trouxe novas exigências e influências culturais, econômicas e sociais; e o avanço das primeiras etapas de desenvolvimento do sistema fabril no país, que possibilitou a inserção de mulheres trabalhadoras nas fábricas. É preciso ressaltar, entretanto, que muitas mulheres continuavam a desempenhar trabalhos ligados à prestação de serviços domésticos, principalmente as mulheres negras.

Perante esse conjunto de acontecimentos, que resultaram em transformações econômicas e sociais que o país estava vivenciando, retomamos a caracterização das condições do atendimento à infância. Desde a segunda metade do século XIX e meados do século XX, as primeiras instituições coloniais que marcaram a fase filantrópica já não respondiam às novas realidades. Como vimos discutindo, vários aspectos incidiram e geraram o desenvolvimento de “[...] políticas públicas sociais voltadas para a infância abandonada: a abolição da escravatura; a queda da monarquia; a separação da Igreja do Estado; a quebra do monopólio religioso da assistência social e o avanço na legislação social” (VIEGAS, 2007, p. 47).

Em meio a essa conjuntura, desde 1855 uma nova mentalidade, filantrópico-científica, transformava o caráter da Roda dos Expostos. Essa nova concepção “[...] se caracterizou pelas descobertas de Louis Pasteur (1822-1895) no campo da epidemiologia e da microbiologia, propiciando queda nos índices de mortalidade

infantil, a prevenção de doenças e também a pasteurização do leite de vaca” (SANTOS, 2016, p. 116). Tal mudança atacou dois setores que sustentavam o sistema de atendimento aos expostos: a abolição da utilização das amas, que se concretizou através do recolhimento de todas as crianças que estavam sendo criadas fora das instituições, para receberem alimentação artificial; e a admissão aberta, relacionada ao conhecimento da identidade do pai ou da mãe da criança.

Em primeiro lugar, o sistema de amas mercenárias – acusado de ser a principal causa da alta mortalidade infantil dos expostos – foi sendo abolido. Em segundo lugar – e vencendo sérias resistências – adotou-se nas Casas de Expostos o sistema de escritórios de admissão aberta (que permitia conhecer os pais, ou pelo menos a mãe, da criança). A medicina filantrópica travou, incansavelmente, essas duas batalhas – e saiu vitoriosa em ambas, no início do século XX (MARCÍLIO, 2006, p. 162).

Em meio a essas medidas, essas instituições deixavam de atender somente crianças recém-nascidas. Como constatou Viegas (2007, p. 47), “[...] as mães começaram a deixar filhos maiores (de dois, quatro, cinco, seis e até sete anos) – e por tempo limitado. O Asilo dos Expostos passou a ter um caráter de creche, e perdeu as características essenciais da Roda de Expostos”.

O desenvolvimento das creches foi alavancado mais diretamente pelo próprio processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, em decorrência da presença das mulheres nas fábricas, pois as famílias necessitavam de um local para deixar seus filhos. De acordo com Fuly e Veiga (2012, p. 87), “[...] as creches nascem com a finalidade de atender uma determinada classe da sociedade, a classe trabalhadora feminina, que passava muitas horas nas fábricas e cujos filhos pequenos precisavam de cuidados durante esse período”.

N decorrer do século XX as creches passaram desse modo a fazer parte da pauta de lutas das mulheres que realizavam o trabalho fabril e foram se consolidando nas políticas públicas brasileiras.

No alvorecer do século XX, as creches brasileiras foram parte da estruturação do capitalismo, da república, da crescente urbanização e da industrialização que necessitava de uma força de trabalho composta por seres capazes, nutridos e higiênicos. E na segunda metade desse século, a creche entrou para a pauta de reivindicações dos movimentos sociais de mulheres trabalhadoras da indústria nos grandes centros sociais e urbanos e foi passando a ser inscrita nas políticas públicas de assistência social (VANTI; PLASZEWSKI, 2020, p. 4).

Podemos inferir que a criação dessas primeiras instituições denominadas como creches, segundo Kuhlmann Júnior (2015, p. 78), “[...] foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças”. Apesar disso, a instalação dessas instituições de atendimento às crianças das classes trabalhadoras gerou na sociedade um estigma negativo. “As instituições de assistência à infância eram vistas com preconceitos, pois eram lugares de crianças pobres e carentes marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação” (GUIMARÃES, 2017, p. 90).

Conhecidas como creches, escolas maternais e jardins de infância, essas instituições foram criadas primeiramente na Europa, mas também influenciaram o Brasil, que ajustou esses mesmos ambientes para o atendimento das crianças pequenas no país. “A diversidade de nomenclaturas institucionais esconde conceitos e soluções dadas para a educação das crianças pequenas. Estes conceitos foram incorporados e ressignificados no Brasil no processo de institucionalização da educação infantil” (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 607).

Ainda nesse período histórico, de acordo com Passetti (2015), crianças que viviam em situações de pobreza e marginalidade, com famílias numerosas e que moravam em periferias, favelas, cortiços, em casas de alugueis, construções clandestinas, passaram a ter prioridade de atendimento social. Segundo o autor, uma ideia muito difundida nesse período era que a falta de uma família estruturada levava à delinquência: “Viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que se avolumavam e que as impeliam para a criminalidade tornando-se, em pouco tempo, delinquentes” (PASSETTI, 2015, p. 348). Isso fez com que o Estado viesse a “[...] intervir com o objetivo de conter a alegada delinquência latente nas pessoas pobres” (PASSETTI, 2015, p. 348).

Ainda segundo esse autor, a dureza da vida ainda levava muitos pais a abandonarem seus filhos, o que gerou “[...] uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-la às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislação específicas” (PASSETTI, 2015, p. 347). Sendo assim, mesmo com a intervenção do Estado, por um longo período permaneceram como objetivos principais o cuidado, a tutela e a proteção.

Verificamos que se constituíam nesse período histórico as primeiras creches para as mães trabalhadoras, ainda sem um caráter de atendimento educativo, sem exigência de alguma qualificação do profissional como requisitos importantes para desenvolver o trabalho com crianças pequenas. A criação dessas instituições não foi originalidade do Brasil.

As origens das creches estão localizadas na Europa. É importante pontuar que o termo *crèche* teve sua origem francesa e no século XII tinha como significado “manjedoura”, e que “[...] desde o final do século XVIII tem sido referido por abrigo de crianças” (ARAÚJO, 2015, p. 703). Além disso, na França “[...] a primeira creche foi criada em 1844, por Jean-Baptiste Firmin Marbeau, para atender crianças de zero a três anos” (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 610).

Na França a criação das creches foi destinada ao atendimento de famílias menos favorecidas, com o objetivo de combater a mortalidade infantil e o abandono. Mesmo assim, já nesse período os conceitos defendidos nessa instituição eram a valorização dos “[...] brinquedos e as brincadeiras, trazendo maior consciência do papel do jogo e do brincar na formação e desenvolvimento da criança” (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 610).

Observa-se que já havia a preocupação em se combater o abandono e a mortalidade infantil, através de iniciativas que favoreciam o desenvolvimento físico e emocional das crianças atendidas, com serviços relacionados aos cuidados médicos, nutricional, higiênico e psicológico, fatores que constituem a puericultura.

Tais instituições destinadas à primeira infância apresentaram-se como assistenciais, mas evoluíram posteriormente para apoiar as mulheres trabalhadoras e mães, o que assumiu uma dimensão tal que envolveu debates políticos em torno da moralização e da higiene social, o que implicava em serviços sociais à primeira infância e a puericultura (ARAÚJO, 2015, p. 704).

No Brasil, ao final do século XIX, em 1899, foi criada a primeira creche anexa a uma fábrica, com o objetivo específico de atender os filhos dos operários. Foi a “[...] Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, foi inaugurada no alvorecer do século XX, em 1899, mesmo ano da fundação do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro* (Ipai-RJ), que depois terá filiais em todo país” (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 182, grifos do autor).

Ainda segundo o autor supracitado, no ano de 1901 foi criada a primeira escola maternal pela educadora Anália Franco (1853-1919), na cidade de São Paulo, cujo objetivo era atender os filhos de mães operárias. Com o passar do tempo, foram surgindo outras escolas maternais conduzidas por ela. Kuhlmann Júnior (2005, p. 183, grifos do autor) relata que, em 1901, Anália Franco “[...] cria a *Associação Feminina Beneficente e Instructiva*, que organiza escolas maternais e creches, agregadas a asilos para órfãos, atingindo em 1910, 18 escolas maternais e 17 creches-asilos em todo o estado”.

Esse trabalho dedicado ao atendimento dessas crianças, no caso específico das creches de Anália Franco, deveria ser distinto do realizado nos asilos e nas creches assistencialistas, “[...] pois em seus documentos definiam objetivos pedagógicos e assistenciais de alimentação e proteção” (GUIMARÃES, 2017, p. 100). Embora não houvesse uma preparação específica para isso, o autor concluiu que “Nas propostas descreviam a aliança entre a assistência e o trabalho pedagógico. Na prática, os trabalhos eram muitas vezes conduzidos por leigos, pois havia falta de professores capacitados” (GUIMARÃES, 2017, p. 100).

Contata-se que a princípio, apesar das atividades pedagógicas serem conduzidas por leigos, algumas características já indicavam o que nortearia os estabelecimentos atuais de Educação Infantil, pois nesse período vinha sendo disseminado no país o estudo de algumas teorias e métodos educativos internacionais, que influenciaram na organização do trabalho com as crianças pequenas.

Além disso, as instituições de Anália Franco também recebiam asiladas que cursavam a escola de formação de professores, “[...] denominada Liceu, que tinha como função preparar profissionais para a docência nas creches e escolas maternais da rede de ensino de Anália” (KISHIMOTO, 1986, p. 218).

Na sociedade brasileira, apesar dos avanços ocorridos no cuidado das crianças, havia vozes dissonantes em relação à existência e à função das instituições destinadas à assistência e educação das crianças. “Algumas pessoas acreditavam que era a obrigação da mãe educar seus filhos na primeira infância, já outras defendiam a fundação de creches para as mães trabalhadoras, entendendo que esse seria um *mal necessário* para as famílias” (MENDES, 2015, p. 102).

Convém destacar nesse momento que até o final do século XIX, mesmo com a criação das creches no Brasil, “[...] não era um hábito o envio de crianças pequenas a uma instituição educativa. Em nossa cultura predominantemente agrária, as crianças pequenas eram educadas pelas famílias” (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 611).

Na década de 1920, as entidades de atendimento infantil ainda eram caracterizadas primordialmente como assistenciais, mas no ano de 1922 ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em que o viés higienista ganha grande espaço. Nele foram discutidos temas “[...] como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora” (OLIVEIRA, 2007, p. 97).

No Estado de São Paulo, por exemplo, desde dezembro de 1920 a legislação brasileira já previa a instalação de Escolas Maternais, destinadas ao atendimento de cuidados e alimentação aos filhos de operárias, junto às fabricas.

As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches. Em 1925, cria-se o cargo de inspetor para escolas maternais e creches, ocupado por Joanna Grassi Fagundes, que havia sido professora jardineira e depois diretora do Jardim da Infância Caetano de Campos (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 8).

Perante esse processo, na década de 1940 o atendimento e educação das crianças pequenas foram caracterizados “[...] pelas práticas higienistas, a puericultura e a presença de entidades filantrópicas nesses espaços, pois o atendimento dessas crianças não era vinculado à educação, mas à saúde para o combate da mortalidade infantil” (MENDES, 2015, p. 103).

A criação do Ministério da Educação e Saúde¹, foi no ano de 1930, durante o governo provisório (1930-1934) de Getúlio Vargas, mas foi no período conhecido como Estado Novo (1937-1945) também de Getúlio Vargas, que o Estado assumiu oficialmente responsabilidades referentes ao atendimento infantil. Porém, as propostas estabelecidas pelo Estado para o atendimento da primeira infância estavam destinadas apenas às entidades filantrópicas que receberiam um auxílio

¹ O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente (BRASIL, 2018, p. 1).

governamental, para manutenção de suas obras assistenciais. Não havia ainda “[...] um compromisso por parte do poder público estadual em criar e manter entidades que atendessem às crianças provenientes de camadas populares” (SPADA, 2005, p. 4).

Aspectos importantes marcaram a trajetória da Educação Infantil no decorrer do século XX, como a organização de movimentos sociais que pressionavam a expansão de instituições educacionais infantis, destinadas a crianças de 0 a 6 anos, e a qualificação de seu atendimento. “Em função da necessidade de instituições que atendessem aos filhos dos trabalhadores, cresciam as reivindicações e, por conseguinte, estrutura-se o Movimento de Luta por Creches, criado por parcelas da população que necessitavam desse tipo de serviço” (SPADA, 2005, p. 4).

Essa demanda aumentou gradativamente, devido à crescente inserção da mulher no mercado de trabalho e uma maior “[...] conscientização da necessidade da educação da criança sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada em uma diversificada experiência pedagógica” (BRASIL, 2005, p. 6-7).

Um elemento que se destacou nesse momento é que o atendimento educacional infantil começava a adquirir também um caráter compensatório, a fim de suprir as necessidades biológicas das crianças, como alimentação e o cuidado com o corpo. Seu objetivo, portanto, passava a ser “[...] compensar ‘carências’ e ‘déficits’ físicos, sociais, emocionais e culturais das crianças atendidas” (VANTI; PLASZEWSKI, 2020, p. 2).

Essa compensação pode ser considerada, de acordo com Mendes (2015, p. 105), pelo viés de suas “[...] carências culturais, pois se acreditava que o fracasso escolar estava vinculado a ‘pobreza’, ou seja, as crianças tinham um rendimento mais baixo por serem ‘carentes de cultura’”. Essa prática educativa deveria ser aplicada desde a primeira fase da educação.

Assim, a educação infantil compensaria essas carências, para que quando as crianças ingressassem no ensino fundamental seu rendimento fosse maior, desta forma, a educação infantil começa a ser vista como uma fase preparatória para a escolarização posterior (MENDES, 2015, p. 105).

Salientamos que a condição econômica do Brasil, nas décadas de 1930 a 1970, foi marcada por mudanças estruturais, com a intensificação do modo capitalista industrial de produção, que impactou diretamente na educação. Isso

originava as condições materiais para as necessárias transformações que levariam à defesa de um sistema nacional de educação pública.

No campo político, segundo Bittar e Bittar (2012, p. 158), “[...] o período está compreendido entre dois processos vinculados à transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano: a Revolução de 1930 e o golpe de Estado de 1964”. Esse período foi fortemente marcado pela expansão industrial e por uma polarização política e ideológica, permeadas de influências “[...] oriundas do ambiente político internacional, dominado pela disputa entre dois blocos, o capitalista e o socialista, de tal forma que a política nacional da época esteve marcada pelos binômios esquerda x direita, conservadores x progressistas” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158).

No campo educacional essas disputas também penetravam, ocorrendo muitas manifestações ideológicas, com objetivos e interesses distintos. Bittar e Bittar (2012, p. 158) indicam que a educação:

[...] foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois, desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade.

Logo após a entrada de Getúlio Vargas (1882-1954) na Presidência, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), liderado por Francisco Campos, foi implantada uma Reforma em 1931, conhecida como a Reforma Francisco Campos. Ela “[...] teve como diferencial a criação, pelo menos em lei, de um Sistema Nacional de Educação, além de ter criado o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158).

Nessa década, destaca-se a influência do movimento escolanovista, conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que contribuiu fortemente para a reformulação das políticas educacionais naquela conjuntura. Ele já defendia a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, sendo ele concebido como um direito de todos. Esse manifesto, propôs, segundo Kuhlmann Júnior (2005, p. 186, grifos do autor), “[...] o *desenvolvimento das*

instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições peri-escolares e pós-escolares”.

Os princípios da Escola Nova sustentavam-se na defesa de uma educação popular, desde a educação primária até a universidade. A criança deveria ser o centro do processo, através de uma pedagogia ativa, estimulando o aprender a fazer, a autonomia da criança. Nota-se nesse período a forte presença do escolanovismo e da ideia de se inserir o pedagógico no atendimento de crianças pequenas.

Na Conferência Nacional de Proteção à Infância, realizada no Rio de Janeiro, em 1933, Anísio Teixeira enfatizou a importância da criança pré-escolar ser vista não apenas sob o ângulo da saúde física, pois seu crescimento, desenvolvimento e formação de hábitos envolveriam *facetar pedagógicas, como habilidades mentais, socialização e importância dos brinquedos* (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 186, grifos do autor).

Segundo Bittar e Bittar (2012, p. 160), a promulgação da Constituição de 1934 expressa o resultado das lutas do período: “Nela, o direito à educação, com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade tomou forma legal, além de ter declarado gratuito o ensino primário de quatro anos”. Assim, a educação como um direito de todos, deveria ser responsabilidade da família e do Estado.

A Carta de 1934 consagrou o princípio do direito à educação, que deveria ser ministrada ‘pela família’ e ‘pelos poderes públicos’ e o princípio da obrigatoriedade, incluindo entre as normas que deviam ser obedecidas na elaboração do Plano Nacional de Educação, o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 159).

Salientamos que a Educação Infantil não estava contemplada nessa obrigatoriedade. Devido ao golpe de Estado que instituiu a ditadura de Vargas (1937-1945), oriundo do ambiente de disputas entre as facções das classes dominantes brasileiras, uma nova Constituição foi promulgada em 1937. Nesse período ditatorial, denominado de “Estado Novo”, o governo decretou algumas reformas, sendo a mais conhecida a “Reforma Capanema” (1942-1946), também denominada de Leis Orgânicas do Ensino. Nelas ficaram estabelecidos novos princípios para o ensino dos jovens, amparados no “[...] o ensino técnico-profissional

(industrial, comercial, agrícola)”, com caráter restrito e incorporando “[...] um sistema paralelo oficial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 159).

Destaca-se nesse período, em 1937, segundo Bittar e Bittar (2012, p. 159), o surgimento de entidades e órgãos no âmbito da sociedade civil e política e movimentos em defesa de uma educação pública e de cultura popular, como a criação do movimento estudantil, a União Nacional dos Estudantes (UNE), marcando presença nas esferas política, social e cultural do Brasil por mais de setenta anos. Nesse mesmo ano surgiu o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), que atualmente:

[...] figura como um dos mais importantes órgãos de disseminação de informações educacionais e trabalha por meio da constituição de Comissões de Especialistas designados entre os pesquisadores da comunidade acadêmica, para contribuírem com a formulação das políticas educacionais e de implementação dos processos de avaliação em todos os níveis educacionais (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 160).

Nesse mesmo ano, em 1937, em âmbito federal, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde, entretanto, posteriormente, a própria Diretoria muda o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e Infância. Em 1935, no município de São Paulo, surgiu uma nova instituição, o Parque Infantil, vinculado ao “[...] recém-criado Departamento de Cultura (DC) com a nomeação de Mário de Andrade para a sua direção, em 1935, nela permanecendo até 1938, e de Nicanor Miranda para a chefia da Divisão de Educação e Recreio, cargo que exerce até 1945” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 9).

Em 1940 é criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), dirigido pelo médico Olympio Olinto de Oliveira (1866-1956). Segundo Kuhlmann Jr (2000, p. 8): “Entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos”. Foi no ano de 1942 que o DNCr projetou uma instituição capaz de reunir todos os estabelecimentos em um só, conhecida como a “Casa da Criança”, em um único local.

Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas

de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 9).

Em 1946, com o fim da ditadura de Vargas e o término da Segunda Guerra Mundial, é aprovada uma nova Constituição (1946), assegurando a liberdade de pensamento, direitos e garantias individuais, além de reafirmar “[...] o direito de todos à educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário” (BIITAR; BITTAR, 2012, p. 160). Salienta-se que, na prática, apesar da lei, não foi possível garantir então a universalização da escola primária a todas as crianças, pois mesmo com todas essas reformas, esses ideais permaneciam somente no papel.

Nesse período histórico, no âmbito mundial, organismos internacionais são criados para definirem políticas assistenciais de atendimento à infância nos então chamados países “subdesenvolvidos”. Foi em 1946 que surgiu o Fundo das Nações Unidas para a criança - UNICEF, que se inseriu nas políticas assistenciais brasileiras com o objetivo de constituir políticas assistenciais e educacionais em favor das crianças. Segundo Guimarães (2017, p. 107): “Assim é que, na década de 40, se alargaram os empreendimentos governamentais para o atendimento às crianças, por meio de programas assistenciais, com ênfase no higienismo, na filantropia e na puericultura”.

Em 1953 foi criado o Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP). “Tratava-se de uma organização educativa internacional não governamental cuja finalidade era o atendimento às crianças de zero a sete anos de diferentes classes sociais” (GUIMARÃES, 2017, p. 110). A OMEP no Brasil foi uma instituição que defendeu políticas públicas voltadas a um atendimento educacional infantil de qualidade, entretanto, apesar da preocupação com as pessoas que iriam trabalhar com as crianças, com a inserção de uma metodologia educativa, elas conservaram um caráter filantrópico.

Outro marco mundial importante nesse período, foi a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959. Nessa declaração: “A criança é, então, afirmada como um sujeito de direitos, atribuindo ao Estado e à Sociedade o dever de garantir esses direitos, quais sejam: direito à saúde, educação, profissionalização, lazer e segurança social” (GUIMARÃES, 2017, p. 111).

Após intensas lutas e debates ideológicos sobre a educação brasileira, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961, em defesa da escola pública, incorporando os princípios do direito à educação a todos, e obrigatoriedade do ensino. Porém, no que se refere à estrutura do ensino, manteve-se a mesma da Reforma Capanema: “[...] pré-primário; primário; médio, subdividido em dois ciclos (técnico e secundário); superior. Daí afirmar-se que a Reforma Capanema teve caráter duradouro que as outras reformas não tiveram” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 161).

É importante abriremos um parêntese para destacar que a Reforma Capanema, ou Lei Orgânicas do Ensino, não instituiu o ensino pré-primário, mas somente o Ensino Primário. Segundo o Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário define no capítulo II, Art. 2º, que: “O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinados aos adolescentes e adultos”. (BRASIL, 1946)

Portanto, foi somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961, que se configurou o ensino pré-primário. Em seu Capítulo I e Art. 23 diz que: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”. Além disso, o texto também destaca em seu Art. 24, que: “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961, p. 1). Na prática real, porém, essa educação não se efetivava.

Apesar desses avanços legais, no decorrer da década de 1960 o Brasil ainda registrava uma taxa de analfabetismo de 40%, evidenciando a ineficiência das reformas e a própria omissão do Estado em fazer cumprir as leis que ele próprio formulara. A maioria dos alunos não conseguia superar os desafios de chegarem até a escola no país, ainda muito marcado pela desigualdade no desenvolvimento regional e pela ampla vida rural, sendo que as escolas rurais eram raras.

Diante dessa realidade iniciou-se a experiência de uma educação popular, com o método de alfabetização de adultos proposto pelo educador Paulo Freire (1921-1997), com o objetivo de alfabetizar grande parte da população que nunca

conseguiu frequentar uma escola. Apesar do reconhecido sucesso de sua proposta, internacionalmente divulgada, seu trabalho foi interrompido, com a instauração da Ditadura civil-militar, em 1964 (BITTAR; BITTAR, 2012).

O regime autoritário foi marcado por perseguições e mortes, e foi também um momento em que houve uma expansão da escola pública no país, devido à “[...] própria base produtiva do modelo econômico instaurado pelos governos militares” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162). A consolidação da sociedade urbano-industrial efetivou-se nessa fase, sendo necessário um mínimo de escolaridade para que o país avançasse conforme almejava, ou seja, uma formação para o mercado de trabalho, uma educação objetiva e operacional. Segundo Santos (2016, p. 124): “Foi o momento para incutir-se a Ideologia da Segurança Nacional, com a Educação Moral e Cívica. Esse momento caracterizou-se pela Pedagogia tecnicista, com vistas à eficácia e à eficiência do trabalhador”.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, alterou a LDB de 1964, apenas no que se refere ao Ensino de 1º e 2º graus, atuais ensinos fundamental e médio no Brasil. Ela foi aprovada ainda durante o regime civil-militar, e em seu Art. 5º discorre sobre o currículo para o ensino de primeiro grau e para o ensino de segundo grau, destacando no inciso 2º, que em ambos predominasse uma formação especial, voltado ao trabalho: “[...] a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971). Destacamos essas características marcantes nos processos de construção do sistema educacional nesse período, pois são aspectos que se mantém na atualidade, como a competitividade, o desenvolvimento das competências e habilidades para adaptação dos indivíduos à sociedade e ao trabalho.

Em relação à educação da criança pré-escolar, não houve uma política claramente definida. Especificamente na Lei nº 5.692/1971, estabeleceu-se de forma muito vaga, em seu Art. 19, inciso 2º, que “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, p. 1).

O pequeno interesse concedido à pré-escola e o caráter vago da redação do texto são fatores que determinaram, pelo menos

parcialmente, a inexistência de uma política educacional nacional progressiva para esta faixa etária da população no nível do Ministério da Educação (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p. 44).

Apesar de ter ocorrido um aumento da escolaridade da população durante o período da ditadura militar no Brasil, entre os anos de 1964 a 1984, a taxa de analfabetismo e evasão escolar ainda continuaram altos. “Em 1970, 24,3% dos jovens de 14 anos não sabiam ler e escrever. Dez anos depois, mesmo com todas as ‘operações escola’, os planos setoriais de educação e os generosos subsídios às escolas particulares, havia 19% de iletrados com essa idade” (CUNHA; GÓES, 2002, p. 56). Mesmo que tenha ocorrido o aumento da população brasileira nas escolas, os dados do Censo da época demonstravam que os resultados da escolarização não foram suficientes e satisfatórios.

De fato, o número de anos de escolaridade da população aumentou entre 1970 e 1980. Naquele ano, os dados do Censo mostravam que a escolaridade mediana da população de dez anos e mais era de apenas 1,5 ano. Isso quer dizer que metade da população maior de dez anos não tinha nenhuma escolaridade, um ano de escola ou um ano e meio. Ou seja, quase nada. “[...] Na zona rural, metade da população não tinha escolaridade alguma, ao passo que, na zona urbana, melhor provida de escolas, essa medida de tendência central alcançava 3,0 anos. [...]”. Em 1980, a escolaridade mediana continuou no valor zero na zona rural. Na zona urbana subiu de 3,0 anos para 3,7 anos e, no conjunto, de 1,5 para 2,4 (CUNHA; GÓES, 2002, p. 56 e 57).

Sobre o trabalho requerido nesse período, um ponto a destacar é que, durante esses acontecimentos no cenário educacional, o Brasil consolidava a implantação da organização do trabalho baseada no modelo taylorista/fordista, seguido pelos países capitalistas mais desenvolvidos e pela Europa desde o pós-guerra.

Ele foi adotado com a intenção de possibilitar o crescimento econômico do país e esse modelo de desenvolvimento estabeleceu, de acordo com Melo (2009, p. 71), “[...] uma configuração mundial que o tornou hegemônico, salvaguardando as especificidades nacionais e as condições históricas de desenvolvimento do capitalismo de cada nação”.

Esse modelo de organização do trabalho foi elaborado por Henry Ford (1863-1947) na indústria automobilística, em 1914, e tinha como objetivo a produtividade, sendo um marco no mercado automobilístico da época, pois reduzia o tempo de

produção e o custo dos veículos. Entre as principais características do fordismo está o modo de produção em massa e, de acordo com Gounet (2002, p. 18-19): “Isso significa racionalizar ao extremo as operações efetuadas pelos operários e combater os desperdícios, principalmente de tempo. Apenas a produção em massa pode reduzir os custos de produção e, portanto, o preço de venda do carro”.

Antes disso os carros eram construídos artesanalmente, ou seja, por “[...] operários extremamente especializados, grandes mecânicos, que fabricavam artesanalmente os veículos quase de A a Z” (GOUNET, 2002, p. 18). Dessa forma, o tempo que um trabalhador levava para realizar uma operação era muito grande. Considerando que “[...] um carro tem dezenas de milhares de peças, pode-se compreender que a produção era lenta e, conseqüentemente, o veículo custava caro” (GOUNET, 2002, p. 18).

Para atingir sua ideia, de produção em massa, foi necessário o parcelamento das tarefas dos trabalhadores, baseado no modelo criado por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), conhecido como taylorista, ou seja, nesse método os trabalhadores não tinham uma visão geral do que faziam.

A primeira racionalização é o parcelamento das tarefas, na mais pura tradição taylorista. Em vez de fazer um veículo inteiro, um operário faz apenas um número limitado de gestos, sempre os mesmos, repetidos ao infinito durante sua jornada de trabalho. O parcelamento significa que o trabalhador não precisa mais ser um artesão especialista em mecânica. Acontece a desqualificação dos operários (GOUNET, 2002, p. 19).

Outra característica que marcou a contribuição do fordismo foi a esteira rolante na linha de montagem. Segundo Gounet (2002, p. 19): “Se o trabalho de cada um é regulado, a ligação entre os diferentes trabalhos ainda não o é. Cria-se para isso a linha. Uma esteira rolante desfila, permitindo aos operários, colocados um ao lado do outro, realizar as operações que lhes cabem”. O objetivo era aumentar a produtividade e diminuir os custos e assim os trabalhadores foram impactados de forma negativa com esse tipo de produção, com a repetição das tarefas, por um longo período de tempo, além da intensificação do trabalho.

No modo de organização do trabalho e da produção caracterizado pelo taylorismo/fordismo são necessários investimentos em máquinas e instalações, com o objetivo de aumentar a produtividade. Isso possibilitou baratear os veículos, atingindo um maior número de consumidores e reduzindo ao máximo o custo de

produção e a padronização da produção. Com essas medidas, mais pessoas passaram a ter a possibilidade de adquirir um carro e, conseqüentemente, houve um crescimento em outros setores e polos comerciais.

Esse modelo de produção, portanto, possibilitou a divisão das funções de trabalho, o que requeria pouca qualificação do operário, pois o trabalho era marcado pela repetitividade e pela especialização do trabalhador de acordo com sua função.

No caso o Brasil, o fordismo ocorria de forma limitada e parcial. “Houve uma tentativa de industrialização que incorporava, em setores específicos, normas fordistas de produção convivendo com outros processos de trabalho” (DUARTE, 2000, p. 51). Além disso, nas relações de trabalho no país, não havia ainda, de acordo com Duarte (2000, p. 51), uma “[...] representação sindical forte reconhecida pela sociedade; participação nos ganhos de produtividade; consumo de massa; implementação de Estados de Bem-Estar Social com direitos universais e outros aspectos”.

Ribeiro (2003) indica que foi a partir da década de 1950, mais precisamente durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que o Estado se voltou com mais vigor ao desenvolvimento industrial brasileiro. Isso ocorreu perante a intensificação da entrada de capitais estrangeiros no país, sendo essa fase considerada o “período áureo” do desenvolvimento econômico. Em relação à industrialização, o Brasil passava:

[...] para a segunda fase do processo de substituição de importações, que não se caracterizava pela instalação da indústria leve de consumo e sim pela ênfase na produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos, o que, conseqüentemente, requeria capitais mais elevados (RIBEIRO, 2003, p. 153).

Essas formas de organização do trabalho pautadas no fordismo e taylorismo expandem-se no Brasil, principalmente no período ditatorial (1964-1985). Sob influência do desaquecimento da economia e das disputas no campo político-econômico, ocorre o golpe ditatorial burguês, “[...] mantendo a orientação econômica (com base no capital externo) e mudando a orientação política (abandono do nacional-desenvolvimentismo em benefício de um modelo ‘associado’)” (RIBEIRO, 2003, p. 156). Nesse processo, a industrialização avança e gera mudanças no plano educacional.

Durante o período ditatorial no Brasil, segundo Rosemberg (1999), o Estado passou a formular uma intensa política de expansão de oferta de vagas nas instituições infantis, objetivando um atendimento de massa, por meio de programas implantados, coordenados pelos Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Esse atendimento, entretanto, estava pautado em uma concepção de educação compensatória, com o objetivo de preparar:

[...] crianças consideradas carentes para o ingresso no ensino fundamental, esse modelo sofreu, posteriormente, o impacto de novas idéias sobre educação infantil veiculadas pelos movimentos sociais das décadas de setenta e oitenta (o movimento das mulheres e o movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes), redundando em propostas avançadas para a Constituição de 1988, mas que não foram implantadas (ROSEMBERG, 1999, p. 15).

Em 1977 o Projeto Casulo é publicado pela LBA e, de acordo com Kuhlmann Júnior (2000, p. 10), fora criado para contornar problemas sociais. “A ‘problemática comunitária’, devido à baixa renda *per-capita*, vinha provocando ‘desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar’”. Segundo o autor, o texto propôs: “[...] a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, ‘a baixo custo’, nas creches Casulo” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 10). Esse projeto foi um Programa do Governo Federal e estava voltado à educação e cuidados de crianças pequenas pobres, em massa.

O Projeto Casulo oferecia atendimento de cuidados higiênicos, nutricionais, médico e odontológico para crianças de até seis anos de idade. Tinha o objetivo de cuidar das crianças de zero a seis anos por um período de quatro a oito horas diárias, para que as mães pudessem trabalhar. Tais estabelecimentos proporcionavam, além da assistência à saúde, atividades de preparação para as séries iniciais do 1º grau, o que deixa clara a intenção governamental de promover uma educação de caráter compensatório, que, indiretamente, culpabilizaria a criança por seu fracasso, uma vez que era considerada carente culturalmente (GUIMARÃES, 2017, p. 114).

O Projeto Casulo, liderado pela LBA, teve sua importância para a política da Educação Infantil naquele período, pois foi através da expansão desse atendimento à criança pequena que, posteriormente, no final da década de 1980, essa educação passou a se constituir como um direito da criança.

Foi com a nova Constituição brasileira, aprovada em 1988, que “Pela primeira vez, uma lei, no caso aquela que prevalece sobre todas as outras, reconhece, como um direito da criança pequena, o acesso à educação em creches e pré-escolas” (CAMPOS; ROSEMBERG, FERREIRA, 2001, p. 15).

A década de 1970 ficou marcada pela maior participação da mulher no mercado de trabalho e pela intensa urbanização do país, que ocasionaram a expansão de instituições educacionais infantis. Nesse período predominavam estabelecimentos considerados como “formas alternativas de atendimento”, pois não havia “[...] critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc.” (BRASIL, 2005, p. 8).

Houve também o surgimento de “creches domiciliares” nesse período, por isso pode-se dizer que elas serviram para garantir a expansão do atendimento em massa, conforme a intenção desse período, e com o mínimo de investimentos públicos.

Com a implementação desse modelo, expandiu-se, entre os anos de 1970 e 1980, o atendimento às crianças; contudo, a falta de qualificação para o magistério das pessoas da comunidade que se dispunham a ‘cuidá-las’, a metodologia que desconsiderava a especificidade dos desejos, necessidades e capacidades das crianças nessa fase de desenvolvimento, a falta de infraestrutura básica e de materiais pedagógicos contribuiu para a baixa qualidade desse tipo de atendimento oferecido às crianças (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 265).

Foi possível compreender, de acordo com o contexto histórico até aqui apresentado, que o atendimento nas creches, no decorrer da história, se constituiu prioritariamente como assistencialista e compensatório, pois tinha o intuito de oferecer aos filhos de mães trabalhadoras e de famílias carentes, o provimento das necessidades básicas das crianças, tais como: a guarda, o cuidado, o descanso e alimentação. Objetivava também “compensar” carências culturais consideradas típicas das classes mais empobrecidas.

Salientamos que essas funções, até os dias atuais, ainda estão presentes e são vistas como especificidades do trabalho nas creches. Outro fator a considerarmos é o fato de que essas instituições foram sendo criadas de acordo

com as necessidades sociais e econômicas de cada período, atendendo aos interesses que vigoravam.

A partir desses elementos, para compreendermos o que demarcou o trabalho na Educação Infantil nesses distintos períodos históricos, procuramos identificar no tópico subsequente suas relações com o trabalho da mulher na Educação Infantil. Para isso, foi necessário apresentarmos, mesmo que brevemente, as influências teóricas defendidas por filósofos europeus, por destacarem a presença da mulher na educação da criança pequena.

3.2 BREVE ANÁLISE SOBRE AS TEORIAS PEDAGÓGICAS QUE INFLUENCIARAM O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL: BASES QUE CORROBORAM A PRESENÇA DA MULHER NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Essas análises nesse momento do estudo são apresentadas no sentido de explicitar o processo em que, ao longo da história, foram construídas imagens idealizadas de que o profissional que atua na Educação Infantil é a educadora: a mulher paciente, passiva, amorosa, a que possui o dom natural de cuidar e educar, a que se deixa ser guiada pelo coração, além da visão de seu trabalho estar vinculado ao doméstico.

Esses são fatores que são considerados muitas vezes como responsáveis por deixar as mulheres em desvantagens em relação à sua formação profissional, e que são comumente compreendidos como algumas das causas que contribuíram para a comumente denominada desvalorização social e salarial desse trabalho.

Alguns autores defendem que a constituição histórica da Educação Infantil sempre foi marcada pelas questões que permeiam a relação entre o feminino e o profissional, com o discurso de cuidados maternos como função imprescindível na educação de crianças pequenas. Isso, segundo Batista e Rocha (2018, p. 98), “[...] tem contribuído para potencializar a negatividade das práticas que constituem a maternagem sobre práticas reconhecidas como pedagógicas”.

A associação da atuação na Educação Infantil com as atividades maternas acaba sendo constante nas análises. De acordo com Cerisara (2002, p. 107): “Neste sentido, é importante considerar que — as práticas dessas profissionais são práticas

que se mesclam com as práticas domésticas e de maternagem, as quais são socialmente desvalorizadas”. Entretanto, nosso objetivo é ir além da abordagem das análises históricas e culturais, para avançar na identificação dos determinantes históricos e econômicos.

Defende-se hoje que a criança é um ser pensante, sujeito ativo em constante desenvolvimento, com direitos e deveres, e que as instituições de Educação Infantil se constituem em espaços organizados intencionalmente, de caráter educativo, cujo ensino é permeado de conhecimentos pedagógicos, para promover o desenvolvimento humano. Exige-se, assim, formação específica dos profissionais que realizam esse trabalho. Entretanto, de acordo com a visão e os estudos de Arce (2001, p. 173):

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como ‘professorinha’ ou ‘tia’, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar.

Perante a persistência desse caráter doméstico, consideramos importante termos analisado em perspectiva histórica o atendimento à infância no Brasil, que foi sendo constituído a partir de fatores como: abandono, pobreza e caridade, estes ligados a uma determinada concepção de criança e infância. Guimarães (2017, p. 84) concebe que essa concepção “[...] norteia o tipo de acolhimento instituído e que esta se transforma sendo continuamente condicionada e tangenciada pelas questões sociais, econômicas e políticas de cada período histórico”. Ou seja, a infância é um conceito social que vai se alterando historicamente e está relacionada às formas de organização social de uma sociedade.

Há uma relação intrínseca entre o histórico da atenção à infância no Brasil e a concepção de criança e de sociedade manifesta no atendimento assistencialista, passando pelo atendimento compensatório ou preparatório e, no tempo presente, com a concepção educativa que legalmente engloba cuidados e educação (GUIMARÃES, 2017, p. 84).

Analisando historicamente as modificações que foram ocorrendo no mundo sobre a concepção de infância, sobre a estrutura familiar, bem como em relação ao trabalho da mulher e aos determinantes econômicos mais amplos, podemos dizer que todos esses são aspectos importantes que influenciaram na construção das

instituições de Educação Infantil no Brasil. Nesse processo houve influências europeias, embora a história da Educação Infantil brasileira, de acordo com Mendes (2015, p. 95), “[...] possui suas características próprias. Não podemos generalizar acreditando que essa evolução ocorreu da mesma forma na Europa e em nosso país”.

É oportuno destacar as influências teóricas advindas do cenário europeu. A visão teórica de alguns filósofos sobre o profissional ideal para o trabalho com crianças menores influenciou o surgimento das primeiras instituições de atendimento educacional infantil no Brasil. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) destacou-se como um dos principais filósofos do século XVIII e defendia que a primeira educação devia ser realizada somente pelas mulheres.

Segundo ele, esse é o papel da mulher na sociedade, que foi definido pelo útero, através do ato de dar à luz e do ato de amamentar, sendo essa a primeira forma de interação entre um ser humano e recém-nascido. Sendo assim, “[...] Rousseau, não só definia o papel de mãe mas também o papel indissociável de primeiro educador” (ARCE, 2001, p. 171).

No século XIX, compartilhando muitos dos pensamentos de Rousseau, o filósofo alemão Friedrich Froebel (1782-1852) fundou um ambiente destinado ao atendimento de crianças pequenas de zero a seis anos de idade. Esse pensador também “[...] traz a figura da rainha do lar substituta, (aquela que na ausência da mãe exerce suas funções) para a nova instituição denominada por ele não uma escola, mas um jardim de infância” (ARCE, 2001, p. 171).

Esse filósofo defendia que a primeira infância é uma fase importante e decisiva na formação do ser humano, por acreditar que a criança é uma planta em processo de formação, que depende de cuidados para que cresça de maneira mais saudável. Segundo ele, a mulher, a educadora nata, a “jardineira”, é quem devia se ocupar da primeira educação.

Froebel fornece a essa figura mítica da rainha do lar substituta um outro nome: jardineira, acrescentando que a mesma deve concentrar-se, em seu trabalho, nos interesses e necessidades das crianças, que deveria ser tratada pela jardineira com todo amor e carinho sem interferir em seu crescimento, cultivando os germens da tendência natural que possuiria o ser humano, a de unir-se à natureza e ao criador (ARCE, 2001, p.171).

A disseminação do método froebeliano no mundo e no Brasil foi um fator de influência e inspiração para a criação das primeiras instituições de Educação Infantil, conhecidas como “Jardins de Infância”. Para Kishimoto (1986, p. 6), a teoria pedagógica de Froebel “[...] representa a essência da educação pré-escolar, verificase uma ampla penetração dessa modalidade de escola nos sistemas educativos de diferentes países”.

Seus desdobramentos no país são constatados desde o final do século XIX. Segundo Guimarães (2017, p. 98), na cidade de São Paulo, em 1897, foi inaugurado o edifício do “Jardim de infância”, “[...] com o propósito de educar as crianças da classe dominante, entre quatro e sete anos de idade”. Inspirado nas ideias de Froebel, o objetivo era desenvolver as práticas educativas centradas nos sentidos das crianças, através de brincadeiras e atividades criativas.

Com esse intuito, as professoras, que eram nomeadas como ‘jardineiras’, deveriam ser especialistas para saberem empregar jogos, cantos, danças, marchas e pinturas como estímulos à aprendizagem infantil. A prática escolar do século XIX recebeu muita influência do método froebeliano para a primeira infância e com isso fixou a imagem da criança como idade criativa (GUIMARÃES, 2017, p. 98).

No início do século XX, segundo os estudos de Arce sobre o “mito da educadora nata”, a autora destaca que Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) elevou a mulher, em sua psicologia do desenvolvimento, à categoria de Mestre. Entretanto, Montessori estabelecia que a função da mulher não é ensinar, mas apenas orientar, facilitando o processo de aprendizagem, não sendo necessário, portanto, “[...] dar ênfase à formação teórica desse profissional, pois o grande condutor do cotidiano escolar seriam os interesses e necessidades das crianças com as quais a mestra trabalha” (ARCE, 2001, p. 172).

Sendo assim, Montessori atribuiu à mulher o caráter coadjuvante no processo de aprendizagem, e ressaltou, de acordo com seu método, que é necessário o enaltecimento de suas características pessoais, “[...] incluindo o treino e o aperfeiçoamento das seguintes aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade, delicadeza” (ARCE, 2001, p. 172). Essas características foram culturalmente atribuídas às mulheres, consideradas as educadoras natas da primeira infância.

É importante pontuarmos a contribuição de Montessori para a disseminação das teorias relacionadas à escola nova, movimento pedagógico que ganhava força nesse período e que se estende até hoje no âmbito das pedagogias do aprender a aprender. Sendo assim, o importante para essa teoria é a observação, a experiência do aluno, sua função é facilitar as atividades que favoreçam o desenvolvimento psíquico e fisiológico da criança.

Froebel e Montessori, em seus trabalhos, transportam e aperfeiçoam a figura da pessoa que atua com crianças menores de seis anos, agregando um atributo a mais ao mito da maternidade e da mãe como educadora nata, o fato de que ela deve conhecer o desenvolvimento infantil, delegando *status* de cientificidade a este trabalho ao se utilizar a psicologia do desenvolvimento. Consequentemente, tais autores iniciam o processo de psicologização da formação da profissional/mulher (ARCE, 2001, p. 173).

Identifica-se a princípio que a chegada dos “Jardins de Infância” como instituições de atendimento às crianças pequenas, teve características distintas das primeiras creches destinadas ao atendimento das crianças mais pobres. Guimarães (2017, p. 98) constatou que duas modalidades de atendimento foram instituídas: “[...] os jardins-de-infância para crianças da elite e as creches ou escolas maternas que ofereciam assistência e educavam as crianças com menos recursos financeiros”.

Os Jardins de Infância estavam, portanto, ligados aos ideais de educação de Froebel, que já defendia uma educação centralizada na criança, e foram constituídos a partir da iniciativa privada.

Essas instituições pré-escolares de iniciativa privada tiveram uma maior preocupação com o desenvolvimento escolar das crianças pequenas. A alta sociedade buscava diferenciá-las, dos asilos e creches das classes pobres, a partir de propostas pedagógicas, como foi dito a priori sobre os jardins de infância fundamentados em Froebel. Nessa época foram fundadas algumas escolas privadas pré-escolares no Brasil (MENDES, 2015, p, 99).

Compreendemos que a influência desses teóricos na educação de crianças pequenas foi muito disseminada para a realização do trabalho, em sua grande maioria nas instituições privadas no Brasil, nos denominados jardins de infância. No caso da Educação Infantil em geral, nesse período é possível afirmar que as mulheres ocuparam essa função. Na sequência dessa discussão, para avançar em nossa análise, na próxima seção nos dedicamos a apresentar como o trabalho e a

formação docente foram tratados nesse período, suas características e exigências requeridas.

3.3. TRABALHO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS INSTITUIÇÕES ORIGINÁRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Constatamos nesse momento, a partir do percurso histórico até aqui apresentado, que na realização do trabalho com crianças pequenas de 0 a 6 anos de idade, não houve a “feminização” desse trabalho, no sentido de que elas teriam substituído um espaço que antes era masculino. Assim também constatou Rosemberg (1999, p. 11):

‘A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola é uma atividade historicamente vinculada à produção humana’ e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas.

Isso porque o trabalho referente às crianças de zero a seis anos sempre foi realizado por mulheres, desde o surgimento das primeiras instituições de amparo às crianças, na fase da filantropia, mantendo-se na fase compensatória e na educativa atual, em que se constata a presença majoritária de mulheres. Essa característica permanece até os dias atuais, embora venha sendo questionada, no momento em que a Educação Infantil vai adquirindo novos contornos legais e pedagógicos.

Consideramos que as instituições de atendimento à infância e Educação Infantil, ao longo da história, passaram por transformações e ainda cumprem várias funções específicas para essa faixa etária no decorrer dos séculos, como: o cuidado, guarda, proteção, alimentação e a compensação de supostas carências de crianças pertencentes às famílias mais pobres.

Nas primeiras instituições de atendimento à infância abandonada no Brasil e no exterior, no século XVIII, na Roda dos Expostos, considerada como aquela que demarcou a fase da filantropia, ou seja, da caridade, as amas-de-leite eram as responsáveis pelo cuidado do recém-nascido. Salienta Marcílio (2006, p. 66) que:

Em geral, as amas eram provenientes das categorias mais baixas, mais carentes e mais ignorantes da sociedade. Não possuíam

princípios de higiene nem orientações sobre alimentação infantil ou cuidados com o bebê. A maioria era composta de camponesas casadas e que viviam, muitas vezes, longe da sede da Roda dos Expostos.

Os personagens centrais e fundamentais do sistema de assistência às crianças abandonadas, no Brasil e exterior, foram assim as mulheres conhecidas como “amas de criação mercenária” ou “amas-de-leite externas”. Segundo Marcílio (2006, p. 65): “Sem essa figura, nenhuma assistência à primeira infância poderia ter sido organizada antes do século XX, a era de Pasteur e da difusão da amamentação artificial”.

No contexto europeu, devido ao aumento de exposição de bebês em fins do século XVIII, as amas-de-leite foram consideradas o pilar do sistema de assistência aos expostos. Em todas as instituições de proteção à infância abandonada, as amas-de-leite foram utilizadas. De acordo com Marcílio (2006), as amas eram constituídas de duas categorias: as internas, que amamentavam e cuidavam das crianças desde que chegavam à instituição; e as amas externas, para quem as crianças eram distribuídas depois. Elas eram muito numerosas e amamentavam e criavam crianças em suas próprias casas. A maioria delas eram mulheres muito pobres e que viviam no campo.

O salário das amas-de-leite sempre foi considerado irrisório, muitas tinham perdido o próprio filho ao nascer, então, se apresentavam nas instituições dos expostos para poder ganhar algum recurso, mesmo que mínimo. “Em quase toda parte, as amas deixavam de receber qualquer estipêndio a partir do momento em que a criança atingia certa idade, geralmente sete anos” (MARCÍLIO, 2006, p. 66). Certamente, nesse período, as amas foram consideradas ideais para o cuidado dos bebês, pois sua função era garantir a sobrevivência deles através da amamentação e dos demais cuidados necessários.

No Brasil, as amas-de-leite eram também conhecidas como criadeiras, pois criavam crianças em suas casas. Foram muito discriminadas e acusadas pelas autoridades locais, pelo alto índice de mortalidade infantil de crianças abandonadas nas Rodas dos Expostos. “As mulheres que amamentavam e cuidavam de crianças em seus domicílios eram mais conhecidas como criadeiras, mulheres livres e libertas pobres, em sua maioria” (MARTINS, 2006, p. 38).

Na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, entre os anos de 1830 a 1870, a maioria dessas mulheres, a princípio, pertencia à população escrava. Entretanto, com o passar do tempo, a escolha de mulheres para tornarem-se amas também aceitava “[...] mulheres forras² e livres que surgiam oferecendo seus serviços” (MARTINS, 2006, p. 35). Não havia nenhuma exigência de formação para servirem de nutriz às crianças, pois sua função era apenas o cuidado e a amamentação.

Foi no final do século XIX e meados do século XX que essas instituições coloniais já não respondiam às novas realidades, isso devido às transformações econômicas e sociais que o país atravessava. Com o desenvolvimento do capitalismo, aliado à intensa urbanização, o sistema fabril utilizou-se da força de trabalho feminina, assim, as famílias necessitavam de um lugar seguro para deixar seus filhos. Combater o abandono e a mortalidade infantil era necessário, por isso as creches surgem para atender os filhos pequenos da classe trabalhadora e os mais necessitados e carentes da sociedade.

A mulher pobre que trabalhava fora de casa fez surgir as primeiras creches no país, mas ela fazia parte da camada menos favorecida da sociedade, camada esta que não despertava maiores considerações e tampouco investimentos, restando-lhe aceitar o que era oferecido (SILVA; MARQUES, 2020, p. 7).

As creches, em sua origem, também foram consideradas uma modalidade de caridade, pois “[...] as atividades nelas exercidas guardavam também um caráter de trabalho leigo, voluntário, mais dependente do idealismo e da boa vontade das pessoas envolvidas do que de uma formação profissional específica” (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019, p. 88).

Em relação ao trabalho realizado junto à infância nas instituições, é possível afirmar que, ao longo da história, na especificidade do trabalho infantil realizado em creches assistenciais, destinadas às crianças mais pobres, não havia a exigência de uma formação específica. Essa visão, ao longo da história, trouxe dificuldades para aquelas que atuavam junto às crianças, para que pudessem reivindicar alguma melhoria salarial, pois essa atitude se contrapunha ao caráter de caridade e favor destinada aos mais pobres.

² Homens e mulheres forras eram considerados aqueles que já haviam obtido carta de alforria: “O negro forro, portanto, era aquele que tinha alforria, palavra que vinda do árabe ‘*al horria*’, que significa entre nós ocidentais, aquele de condição livre, o liberto, o desobrigado. Aparentemente as mulheres eram mais favorecidas com a carta de alforria, por terem contatos mais íntimos com o seu senhor e seus parentes, estabelecendo laços de afeição e gratidão” (MOURÃO, 2018, p. 25).

Isso não significa, todavia, que muitas das mulheres que atuavam nas creches não tivessem alguma formação, tendo em vista que o magistério foi uma das possibilidades de trabalho ofertadas às mulheres no Brasil.

Mesmo que, em geral, ao longo da história, as mulheres que atuassem diretamente com as crianças nas creches não tivessem qualificação profissional, é de se supor que muitas das que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação das instituições fossem professoras. Essa era a carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 184).

A feminização do Magistério é um aspecto a salientar nesse momento, pois, segundo Pereira e Favaro (2022), a inserção das mulheres na carreira do magistério decorreu das intensas transformações e reorganizações que ocorreriam na economia e no sistema político a partir da década de 1870 no Brasil, com o discurso de alcançar a “modernização” do país. Debates e discussões políticas destacam-se nesse período, em favor da “coeducação”, sendo defendida como fundamental para o desenvolvimento da nação. Isso porque, antes disso, a educação formal e escolar era restrita para as mulheres, de diferentes classes e raças, que sempre tiveram dificuldades de se inserirem. Incidiram sobre tal atitude uma forte influência religiosa, familiar e a imposição cultural que predominava.

No caso das mulheres colonas e das classes médias e dominantes, elas passaram a ter direito à instrução tardiamente no Brasil, pois dos séculos XVI até o final do século XVIII a educação feminina praticamente restringia-se a aprender a cuidar do lar, a ser uma boa esposa e mãe (PEREIRA; FAVARO, 2022, p. 29).

Essa tradição e cultura manteve-se por um extenso período na história do país. Conforme Almeida (1998, p. 120), a “[...] crença na inferioridade intelectual feminina, nos anos que antecederam a República, originava-se nessa recusa em educar as mulheres senão para as lides domésticas e para brilhar socialmente”. Foi somente no decorrer do século XIX que mudanças significativas começaram a ocorrer no Brasil, em decorrência de alterações econômicas, políticas e culturais, possibilitando o ingresso de meninas em salas de aula e nos Cursos Normais.

Em favor de uma sociedade mais esclarecida nesse período, a educação feminina foi adquirindo mais espaço, além da crescente urbanização e industrialização, que demandavam um número maior de pessoas mais preparadas

para o mercado de trabalho, sendo assim, seria necessário e importante investir na qualificação docente. Pereira e Favaro (2022) identificaram que, em fins do século XIX e início do século XX, ocorreu o crescimento de mulheres alfabetizadas nas grandes cidades, o que também auxiliou seu ingresso na docência, embora muitas delas fossem contratadas por salários inferiores.

Além disso, sua entrada no exercício do magistério não foi tão simples e sofreu contestações na época, principalmente pelos positivistas, pois, “[...] ao mesmo tempo que pregavam a inferioridade orgânica e intelectual da mulher, aclamavam a superioridade moral feminina” (HAHNER, 2011, p. 471). A posição dos positivistas, portanto, oscilava entre esses dois extremos.

De um lado, afirmavam que as mulheres tinham por natureza uma inclinação para o trato com crianças, considerando que eram naturais educadoras. Se a maternidade era o seu ‘destino’ naquela época, o magistério era representado como uma extensão da maternidade. Por outro lado, havia resistências decorrentes da visão inferior que se tinha das mulheres (PEREIRA; FAVARO, 2022, p. 33).

Em relação à formação docente, foi no decorrer do século XIX que surgiram as primeiras Escolas Normais no Brasil, em Niterói (1835), Bahia (1936) e Rio de Janeiro (1880). “Em São Paulo, a primeira escola normal foi inaugurada em 1846, porém sofreu repetidos fechamentos, por falta de verbas, e só foi reaberta definitivamente em 1880” (PEREIRA; FAVARO, 2022, p. 34). Fatores como a falta de recursos financeiros e uma proposta pedagógica definida para a formação docente nesse período, afetaram a qualidade dessas escolas.

Foi com a ampliação cada vez maior das indústrias e urbanização no contexto brasileiro do século XX que homens e mulheres foram sendo inseridos nos trabalhos das fábricas. Os homens foram em busca de ocupações melhor remuneradas, possibilitando assim um maior número de vagas disponíveis no magistério para as mulheres, principalmente, pelas mulheres das classes médias, que começaram a trabalhar fora do espaço doméstico, fenômeno que se intensificou ainda mais no decorrer do século XX. O que “[...] deve também ter contribuído para o afastamento masculino, além do propalado desprestígio da profissão e da má remuneração salarial” (ALMEIDA, 1998, p. 68).

Entretanto, a aceitação inicial da presença das mulheres na docência foi possibilitada pelos argumentos já discutidos, de que é da própria natureza da mulher

ser amorosa, paciente, acolhedora, além de possuir dons naturais para educar seus filhos. Agora, como professoras, elas seriam ideais para educar seus alunos.

A profissão docente foi se vinculando assim à figura feminina, sendo considerada uma carreira “naturalmente” destinada à mulher, uma questão de “dom” inato reservado a ela. “Em virtude disso, a expectativa era de que elas levassem ‘para a sala de aula aspectos da vida no lar, do trabalho doméstico e da maternagem’, passando, na maioria dos casos, ‘a ser vistas como segunda mãe ou tia” (CAETANO; NEVES, 2011, p. 65-66).

Nesse sentido, é importante salientar sobre as creches de Anália Franco, foi no ano de 1901, na cidade de São Paulo, que Anália Franco aliada a um grupo de senhoras, em sua maioria professoras, fundaram a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, que teve como primeiro objetivo [...] criar um Liceu Feminino, estabelecimento destinado a preparar professoras para escolas chamadas maternais (espécie de creche e jardim de infância) e uma escola noturna destinada a alfabetização da mulher (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 86). Percebe-se a preocupação em contratar pessoas com formação para atuarem junto as crianças.

Com a criação dos Jardins de Infância inspirados pelo alemão Froebel, outra influência se fez sentir em relação ao trabalho dos professores. Em sua origem, na Alemanha, em 1848, Froebel apresenta seu método educacional, associado à responsável pela primeira educação das crianças: a “jardineira”. Segundo Fonseca, Colares e Costa (2019, p. 89): “As jardineiras tinham guias de trabalho, manuais, também destinados às mães, que mesclavam germens de uma psicologia do desenvolvimento com a religião”. Definiu assim a mulher, não como uma profissional, mas como uma “meia mãe”, pois somente ela conhece os interesses e necessidades das crianças menores.

Podemos citar alguns exemplos de jardins de infância do setor privado, que foram criados sob os ideais de Froebel, voltados para as elites, foram os das cidades do “[...] Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 82). Já no setor público, em 1896, foi criado um jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo. Ainda de acordo com Kuhlmann Júnior (2015, p. 110) “Joana Grassi, professora do Jardim de Infância Caetano de

Campos, salientava o papel da mulher como educadora para a obediência. Ali, todas as atividades eram desempenhadas por mulheres”.

Muitos Jardins de Infância foram sendo criados no Brasil, inspirados em Froebel, no decorrer do século XX, mas sua oferta acabou se dando prioritariamente pelo setor privado, por escolas particulares. Assim, “[...] os Jardins de infância eram para as crianças de famílias mais abastadas, porque se tornaram escolas privadas” (SANTOS, 2016, p. 113). Nesse ambiente, também percebemos que houve uma preocupação maior em contratar trabalhadoras que frequentavam as Escolas Normais, curso que preparava professoras para o ensino primário, exigindo, portanto, uma formação específica.

Em Teresina, Capital do Piauí, por exemplo, o primeiro Jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933, e tinha como objetivo oferecer o desenvolvimento artístico a crianças de quatro a seis anos de idade, além de oferecer oportunidades de aprendizado e experiências às futuras professoras da Escola Normal Antonino Freire. Segundo Kuhlmann Júnior (2005, p. 187): “Para a implantação do Jardim de Infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participarem de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro”.

No Rio de Janeiro, em 1939, o Colégio Bennett – metodista, já oferecia um Curso Normal, e nesse ano implantou o Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias, através da iniciativa de Heloísa Marinho, que se formou nessa mesma escola, e atuou como professora desde 1934, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), e como assistente de Lourenço Filho. “A concepção de formação de professoras de Heloísa Marinho exigia, sobretudo, uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança” (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 187).

Nesse Instituto, em 1949, surge o Curso de Especialização em Educação Pré-primária, que a princípio era reconhecido como pós-normal e posteriormente como curso superior. “O curso forma ao longo de 18 anos, 549 educadoras de escolas maternas e jardins de infância” (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 187).

Em relação ao trabalho realizado nas creches, Kuhlmann Júnior (2000) destaca que, no decorrer do século XX, com a entrada das mulheres do setor médio

da sociedade brasileira no mercado de trabalho, como vimos anteriormente, ocorreram reivindicações por melhores condições de atendimento às crianças pequenas, cobrando a necessidade de haver a superação do caráter assistencial dessas instituições.

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho [...]. O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p.12).

A década de 1950 foi um período em que foram criadas poucas creches fora das indústrias, e elas se caracterizavam como filantrópicas e assistenciais, pois a ênfase era “[...] na alimentação, cuidados da higiene e da segurança física. O trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças era pouco valorizado, reforçando a dicotomia entre cuidados e educação” (GUIMARÃES, 2017, p. 109). Além dos cuidados físicos, algumas instituições foram criadas com a finalidade de evitar a marginalização de crianças carentes, prevenindo a criminalidade.

No início da década de 1960, mais especificamente, no ano de 1961, a LDB, Lei nº 4.024/1961, não trouxe nenhuma exigência de formação para atuação na educação Pré-primária. No Capítulo IV fala apenas sobre a formação do Magistério para habilitação para o Ensino Primário, em seu Art. 52: “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961, p. 1).

Desse período até a década de 1970, as instituições de atendimento às crianças pequenas estavam divididas em dois setores: “[...] o das crianças pequenas que eram vinculadas aos sistemas educacionais, e o dos bebês, cuja educação cabia aos órgãos da saúde e de assistência” (GUIMARÃES, 2017, p. 116).

Com já indicado, em 1977 a criação do Projeto Casulo teve como objetivo possibilitar o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e evitar que as crianças de famílias pobres ficassem desamparadas, sem cuidado, proteção e alimentação. Em relação à formação e contratação das pessoas que trabalhavam nas creches desse projeto, segundo Oliveira (2005, p.112), eram “[...] monitoras com formação no

então segundo grau de ensino para coordenarem atividades educacionais que conviviam com medidas de combate à desnutrição”. Tratava-se, segundo essa autora, de um trabalho realizado com base no voluntariado.

Outro aspecto importante a destacar é que, nesse período, foram criados espaços alternativos de caráter assistencialista, para atender um número cada vez maiores de crianças. “Eram as ‘mães crecheiras’, os ‘lares vicinais’, ‘creches domiciliares’ ou ‘creches lares’, programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo” (OLIVEIRA, 2005, p. 114).

Ressalta-se que as pessoas que realizavam esse atendimento não possuíam nenhum tipo de formação, pois a maioria das creches estavam vinculadas à área da assistência social. Essas educadoras eram conhecidas como:

[...] ‘pajem’, ‘atendente’, ‘auxiliar’ e, até mesmo, ‘babá’, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças (CAMPOS, 2008, p.122).

Segundo os estudos de Arce (2010), no período entre 1971 a 1985, regime ainda ditatorial, predominou o Mobral, que ofertava uma educação cujo objetivo era oportunizar formação escolar aos que ainda não haviam sido alfabetizados, além de possuir um caráter compensatório e com o intuito de suprir as carências culturais do educando.

A educação Pré-escolar nesse contexto foi vista “[...] como: ‘ponte para ultrapassar barreiras sociais’. Assim, unia-se a tríade: educação, saúde/nutrição e assistência social” (SANTOS, 2016, p. 125). Não se exigia ainda nenhuma formação, pelo menos em nível superior, e enfatizava-se o trabalho voluntário.

Nota-se o porquê a instituição de educação infantil permanecia voltada para as famílias mais carentes, além de prosseguir carregada de preconceitos. O educador, por sua vez, não precisava ter formação no ensino superior, para ser professor bastava gostar de crianças e ter paciência (SANTOS, 2016, p. 126).

Segundo Arce (2002), a educadora ainda é chamada de “tia”, “professorinha”, e sua prática acaba sendo caracterizada como espontânea, gerando como consequência a secundarização do trabalho pedagógico e a descaracterização do

papel do professor. As creches, ao atenderem crianças bem pequenas, sempre tiveram como prioridade os cuidados físicos que essa faixa etária necessita, ocorrendo um certo desprestígio em seu trabalho, pois tornam as práticas educativas secundárias.

Em relação ao termo “tia”, que foi e em alguns espaços continua a ser utilizado nas relações de ensino e aprendizagem entre alunos e professores em instituições infantis, Freire (1997, p. 9, grifos do autor), considera que: “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão”.

Como podemos constatar, desde antes desse período e até os dias atuais, são as mulheres que predominantemente atuam na Educação Infantil. Entretanto, com base na análise das categorias marxianas sobre trabalho concreto e trabalho abstrato, apresentadas em nossa seção anterior, depreendemos que discutir esse trabalho com base no fato de ser realizado pela mulher, nos deixa restritos ao trabalho concreto.

Ou seja, como procuramos demonstrar, esse não é o elemento central que define o Valor do trabalho docente na Educação Infantil, mas sim o tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção. É preciso considerarmos que o que determina as alterações no seu Valor é o grau de necessidades de subsistência e de qualificação exigidos para esse trabalhador, por isso a exigência de formação específica ou não, interfere diretamente nessa questão.

Procurando relacionar essas categorias ao que identificamos no histórico apresentado, é possível inferir que o trabalho realizado durante o atendimento filantrópico da roda dos expostos não exigia formação específica, pois bastavam os cuidados necessários para garantir a sobrevivência dessas crianças. Isso facilitou a entrada das mulheres nesse trabalho, pois, como vimos, elas tinham pouco ou nenhum acesso à escolarização.

Sendo assim, podemos depreender que esse trabalho já possuía um baixo Valor, pois o tempo social necessário para a produção dessa força de trabalho era baixo. Além disso, as mulheres foram assumindo esse espaço de trabalho afetadas por fatores culturais, mas também por possuírem escassa ou nenhuma escolarização. Identificamos assim seu baixo Valor, expresso na forma monetária

por baixos salários, considerados irrisórios, pois visavam apenas garantir sua subsistência.

Mesmo com o surgimento das creches, que atendiam em sua grande maioria os filhos das mães trabalhadoras operárias, ainda não havia nenhum tipo de exigência em lei de formação, então o tempo social de trabalho médio necessário para sua produção também era baixo, o que explica seu baixo Valor, e conseqüentemente, a baixa remuneração salarial.

Com a criação dos jardins de infância, já havia uma certa preocupação em contratar pessoas, em sua maioria mulheres, que frequentavam os cursos normais, que preparavam professoras para o ensino primário, entretanto, na Educação Infantil pelo menos em lei, isso ainda não era uma exigência. Essas constatações são esclarecedoras para compreendermos o baixo Valor desse trabalho, que se reflete na baixa remuneração salarial. Lembramos que o salário vem na forma preço, não como Valor, ou seja, não se apresenta como tempo de trabalho social médio necessário a sua produção. Em vista disso, consideramos apropriado afirmar que a causa do baixo Valor desse trabalho não está no fato dele ter sido ocupado pelas mulheres, mas sim em fatores objetivos e estruturais.

Foi somente na década de 1990, mais especificamente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, que a Educação Infantil passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, exigindo assim uma formação específica para poder atuar nessa etapa de ensino. Compreender o trabalho docente e a formação atual na Educação Infantil é o desafio de nosso próximo capítulo, a fim de amparar nossa análise sobre o Valor atual desse trabalho mediante as determinações do capital.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE DA DÉCADA DE 1980 AOS DIAS ATUAIS

Para compreender as transformações que vão afetar a Educação infantil na atualidade, é imprescindível resgatar o contexto mundial que demarca desenvolvimento do capital, de meados da década de 1970 em diante, que impactam na educação brasileira. Mediante a expansão da relação social do capital, o mundo com um todo enfrentou uma crise estrutural, de grandes proporções, o que levou à adoção de alternativas de gestão e organização do trabalho, para além do modo fordista/taylorista.

Esse modelo de organização e gestão do trabalho para a acumulação de capital torna-se insuficiente e com ele a ideia de produção e consumo em massa, defendida por Ford. Isso porque se evidenciam seus limites mediante a crise mundial capitalista, já que o nível de consumo não é mais o mesmo, comparado ao nível de produção.

Nesse momento, na economia como um todo: “O mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos; e, com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava uma forte inflação” (HARVEY, 2008, p. 136). Essa crise mundial foi acentuada e, dentre seus desdobramentos, evidencia-se, especificamente no ano de 1973, seus efeitos sobre o petróleo, o que fica visível com a decisão da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) de elevar o preço de seus barris. Isso piorou ainda mais a situação, já que ele é um elemento fundamental para a produção industrial, por ser fonte energética e de matéria-prima. Diante dessa situação, de acordo com Harvey (2008, p. 136):

Isso (1) mudou o custo relativo dos insumos de energia de maneira dramática, levando todos os segmentos da economia a buscarem modos de economizar energia através da mudança tecnológica e organizacional, e (2) levou ao problema da reciclagem dos petrodólares excedentes, problema que exacerbou a já forte instabilidade dos mercados financeiros mundiais.

É importante ressaltar que, com esse aumento do petróleo, ocorreu um aumento no preço das mercadorias, mas isso ocorreu em um momento em que o consumo estava retraído. A produção em grande quantidade, com o objetivo de vender em abundância, já que havia barateado o preço das mercadorias, leva a

prejuízos diante dessa profunda crise. Nesse momento o modo de produção capitalista precisa se reestruturar, para continuar garantindo a lucratividade, a acumulação de riquezas e a exploração, que são princípios fundamentais dessa relação econômica e social.

Com esse objetivo, a produção industrial se reorganizou, e foi com o modelo japonês conhecido como toyotismo, criado como alternativa ao modelo taylorista/fordista. Ele foi desenvolvido inicialmente na fábrica da Toyota, no Japão, por isso o termo utilizado. Esse modelo foi criado por Taiichi Ohno (1912-1990), um engenheiro mecânico que trabalhou por muito tempo como vice-presidente na Toyota. Suas formas de gestão e organização também são conhecidas por terem demarcado uma fase de “reestruturação produtiva” ou de “acumulação flexível”.

Ele se diferencia do modelo fordista, pois não está baseado na lógica da produção em grande quantidade para garantir o consumo, mas sim, em uma produção flexível ou conhecida como *just in time*, ou seja, uma produção que acontece no tempo certo e apenas conforme a demanda do mercado.

O sistema baseia-se um pouco no exemplo dos supermercados: enchem-se as prateleiras os clientes vêm, se servem e, conforme fazem as compras, a loja volta a encher as prateleiras. Assim, a empresa só produz o que é vendido e o consumo condiciona toda a organização da produção (GOUNET, 2002, p. 26).

Na prática, considerando que o Japão é um país pequeno e carente de recursos naturais, diferente do cenário americano, os princípios básicos do toyotismo visavam garantir uma máxima eficiência, dentro do que o país podia oferecer. Era preciso, portanto, combater o desperdício, garantindo a eficiência em quatro operações: transporte, produção, estocagem e controle de qualidade. De acordo com Gounet (2002, p. 26): “Dessas atividades, apenas a produção agrega valor ao produto. As outras, embora indispensáveis, não agregam valor. Representam custos, e portanto é preciso limitar ao máximo o tempo de transporte, estocagem e controle de qualidade”.

Outra característica marcante do toyotismo é a automação industrial, o uso de máquinas sofisticadas na linha de produção. “As operações essenciais do operário passam a ser, por um lado, deixar as máquinas funcionarem e, por outro, preparar os elementos necessários a esse funcionamento de maneira a reduzir ao máximo o tempo de não-produção” (GOUNET, 2002, p. 27). Essa forma de gestão e

organização de trabalho vai sendo, sem dúvida, adotada por indústrias do mundo inteiro, passando a conviver com os moldes tayloristas/fordistas de produção.

Enquanto no fordismo havia uma individualização e uma divisão do trabalho, e primava por um grande número de trabalhadores, no toyotismo há uma diminuição da força de trabalho, devido à sua automatização, pois um trabalhador qualificado podia operar várias máquinas ao mesmo tempo. Além disso, o trabalho passa a ser realizado em equipe e exigem-se menos operários, pois:

[...] o trabalho não é mais individualizado e racionalizado conforme o taylorismo; é um trabalho de equipe; a relação homem-máquina torna-se a de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado; em segundo lugar, o trabalhador deve tornar-se polivalente para operar várias máquinas diferentes em seu trabalho cotidiano, mas também para poder ajudar o colega quando preciso (GOUNET, 2002, p. 27).

No toyotismo, portanto, o trabalhador passa a ser multifuncional, ele até possui um conhecimento específico em determinada função, mas é preciso conhecer o todo, o que trouxe muito mais pressão ao trabalhador. Pode-se compreender também que esse “sistema de produção flexível” pode mudar de acordo com as mudanças do mercado, podendo ser alterado o ritmo da produção a qualquer momento, pois não há estoque de produtos prontos, como ocorria no fordismo.

Assim, o compromisso da Toyota não é com a quantidade, mas sim com a qualidade, pois visa produtos variados, e com todos os mecanismos de produção, como linha montagem robotizada, trabalhadores qualificados, sistema de comunicação e transportes avançados, isso os favorece e possibilita essa meta. É importante salientar que essa é uma forma de assegurar a reprodução do modo de produção capitalista, mas que ela não é isenta de contradições.

A polivalência do trabalhador da Toyota, bem como qualquer outra forma de multifuncionalidade da força de trabalho submetida aos interesses prioritários de valorização do capital, não só não produz imediata ou mediatamente, a partir da sua própria lógica e funcionamento intrínseco, algum tipo de contradição para a ordem social do capital, como resulta na ampliação do nível de alienação e exploração dos trabalhadores pelos proprietários (LAZARINI, 2015, p. 271).

A exposição aqui apresentada diferencia os processos de trabalho do taylorismo/fordismo e do toyotismo, mas isso não significa que tenha ocorrido a substituição de um modelo por outro, ao contrário, as empresas capitalistas procuraram adequar os distintos processos de trabalho a seus interesses de reprodução do capital, não havendo uniformidade nesse processo. Amparado em várias experiências empíricas, Lazarini (2015) problematizou a falácia das novas competências e virtualidades que poderiam advir para a educação, demonstrando o equívoco de uma suposta generalização do modelo toyotista no Brasil.

Na década de 1990, momento de ofensiva sem precedentes do capital sobre o trabalho em âmbito mundial, o processo de reestruturação produtiva de base microeletrônica no Brasil se intensificou, mas isso não significou a implementação integral ou mesmo predominante do toyotismo ou de qualquer outro modo de organização produtiva nos principais setores da economia brasileira (LAZARINI, 2015, p. 279).

Outro ponto importante a analisar é que foi nesse cenário de crises, entre os anos de 1970 e 1980, e de reestruturação da produção industrial, que ganhou força o neoliberalismo, como uma nova doutrina político-econômica da organização capitalista. O neoliberalismo possui alguns princípios, como “[...] as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (HARVEY, 2008, p. 3).

Com base na ideologia neoliberal, em relação a intervenção do Estado na economia, os neoliberais, defendiam a realização de “reformas”, entretanto, não daquelas que tratavam da ampliação de direitos, mas sim, a defesa de “contrarreformas”, que objetivavam a diminuição desses direitos. Assim constataram Netto e Braz (2006, p. 227, grifos dos autores), indicando que, “[...] *a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reformas(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco **processo de contra-reforma(s)**, destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais*”. O capital monopolista, com essa nova forma de intervenção do Estado, restringe direitos sociais e trabalhistas e ao mesmo tempo concede ao grande capital o pleno desenvolvimento do processo de acumulação.

É claro, portanto, que o objetivo real do capital monopolista não é a ‘diminuição’ do Estado, mas a diminuição das funções estatais *coesivas*, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um ‘Estado mínimo’, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um *Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital* (NETTO; BRAZ, 2006, p. 227, grifos dos autores).

Governos neoliberais defendem economias abertas, bem como as privatizações, que significam a venda de empresas e serviços estatais ao setor privado. Como fruto dessa lógica e do toyotismo, ocorre também a flexibilização das leis trabalhistas, que levam, por exemplo, à mudança nas políticas sociais, nas leis que garantiam direitos aos trabalhadores, reduzindo-os, para que a iniciativa privada tenha mais poder de negociação com os trabalhadores.

Desta maneira, em busca da estabilidade monetária, qualquer governo alinhado ao neoliberalismo deveria reduzir os gastos com o bem estar social, o que aqui podemos compreender como gastos com a saúde, educação e fundos de pensão, e restaurar a taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, criar uma reserva de mão-de-obra para derrubar o poder dos sindicatos, além, é claro, de reduções de impostos sobre os maiores rendimentos e rendas. Ou seja, tudo isso faria com que uma nova e ‘saudável desigualdade’ colocasse novamente a roda do capitalismo e do crescimento dos lucros para girar (ANDERSON, 1996, p. 11).

Essas são características marcantes da doutrina neoliberal, cujo objetivo principal é a redução de gastos públicos. O neoliberalismo passou a ganhar força no mundo e no cenário brasileiro. Isso ocorreu primeiro no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e, em seguida, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), em que o processo de privatizações foi mais intenso. Desde então o país ainda vem desenvolvendo políticas públicas neoliberais, aperfeiçoando legislações em defesa da classe capitalista.

Enquanto a classe capitalista continua a seguir vorazmente seu objetivo, que é a produção e acumulação de capital, o Estado, por sua vez, vem a cada dia se aprimorando em sua função essencial, que é a de gerir as necessidades dessa classe, facilitando e contribuindo com a manutenção e o desenvolvimento de artifícios que atendam às suas demandas. Os mecanismos para isso são os mais variados, indo desde a instauração e/ou aprimoramento de legislações que correspondam à avidez da classe capitalista em potencializar a exploração da força de trabalho (reforma trabalhista, reforma da previdência, a atual tentativa de aprovar a reforma administrativa etc.), até à sua progressiva isenção no investimento

em setores que não compõem a sua finalidade basilar, como por exemplo, na saúde, na assistência social e na educação; ou seja, ele tem, progressivamente, se mostrado melhor naquilo que realmente o define: como Estado máximo em suas funções precípua e Estado mínimo em funções que não lhe competem necessariamente (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 120).

Há, portanto, muitas críticas a essa doutrina política e econômica, pois o neoliberalismo garante muito mais direitos e poderes às grandes empresas e corporações, minimizando investimentos em educação, em todas as etapas, e na saúde pública, precarizando o atendimento dos que nela necessitam. Há também a redução dos direitos trabalhistas, pois o neoliberalismo não está voltado a atender os interesses da classe trabalhadora como um todo.

A influência do neoliberalismo na economia brasileira afetou a gratuidade da educação no Brasil, aumentando as desigualdades sociais ao diminuir investimentos em setores sociais das áreas da saúde e educação. Importante salientar que o neoliberalismo é a forma que o Estado assume para atender às demandas do capital, ou seja, para assegurar sua reprodução ampliada. Esse processo trouxe e continua trazendo consequências à educação como um todo e à realidade brasileira. Suas influências na Educação Infantil e na formação docente são discutidas a seguir.

4.1. EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU CARÁTER EDUCATIVO

Todo esse cenário afeta a educação brasileira, que sofre alterações desde a década de 1980. No que se refere ao atendimento educacional infantil de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, sua oferta passou a adquirir maior destaque na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Nela a Educação Infantil “[...] passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças” (BRASIL, 2005, p. 9). A oferta de atendimento das instituições infantis passa a ser um direito da criança e não mais de mães trabalhadoras. Essa determinação possibilitou a transferência da política de atendimento de Educação Infantil da área da assistência social para a área

educacional³, embora na prática esse processo tenha se dado de forma lenta e variada, com distinções em vários estados e municípios.

Reconhecendo que creches e pré-escolas integram o sistema educacional, junto aos demais níveis de ensino, embora não em caráter obrigatório, a nova Constituição consagra, no plano da lei, o que os movimentos sociais já vinham reivindicando em várias partes do país (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p. 16).

No inciso IV do art. 208 da Constituição, é afirmado que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero à seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Nessa mesma perspectiva, no ano de 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), reafirmando esses direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reitera os direitos já declarados na Constituição de 1988. No artigo 53 reafirma o direito da criança e do adolescente à educação, com vistas ao desenvolvimento pessoal pleno, ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e assegura, entre outros, o direito ao acesso e permanência em escola pública e gratuita perto de seu domicílio. Além disso, no artigo 54 inciso 4º assegura à criança de zero a seis anos de idade o direito de atendimento em creche e pré-escola (VANTI; PLASZEWSKI, 2020, p. 6).

É preciso considerar que a legislação nacional seguiu orientações e tendências mundiais. A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, foi realizada no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, e de acordo com Shiroma; Moraes e Evangelista (2011. p. 48) foi financiada “[...] pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento e pelo Banco Mundial”. O objetivo era firmar o compromisso de assegurar uma Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos,

³ No município de Irati, por exemplo, no estado do Paraná, essa passagem da área assistencial para a educacional ocorreu somente em 2007, de acordo com a pesquisa de Ujiie (2009, p. 49): “[...] observamos que a rede iratiense foi gerada numa esfera de forte ligação assistencial, o que evidencia uma tendência de assistir, higienizar, proteger, tutelar e cuidar da criança. Assim, a educação da infância esteve durante longo período nas mãos da igreja, de leigos e pessoas de boa vontade. Neste contexto de vícios e dificuldades, a passagem, em julho de 2007, à Secretaria Municipal de Educação, está longe de ser um remédio para a superação de todos os males”.

principalmente para aqueles países que se encontravam com maior taxa de analfabetismo.

Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, *Brasil*, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como 'E 9', foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 48, grifo nosso).

A Carta de Jomtien, priorizou “[...] a universalização da educação primária que, no caso brasileiro, correspondeu ao ensino fundamental” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 49). Entretanto, outras metas foram apontadas em Jomtien: “I – expansão da assistência e atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família, e da comunidade, especialmente para crianças pobres, desassistidas e impedidas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 50-51).

As influências de Organizações internacionais se fizeram presentes nas políticas públicas no Brasil a partir da década de 1990. Uma reforma educacional a partir da segunda metade dos anos de 1990 foi implementada pelo governo federal, sob a influência das políticas econômicas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e das políticas educacionais do Banco Mundial (BM). Sob essa lógica e com a reestruturação econômica no cenário brasileiro nesse período, as possibilidades de desenvolvimento de propostas para a Educação Infantil foram reduzidas, priorizando investimentos para o ensino fundamental (ROSEMBERG, 2002).

As expectativas do Banco Mundial, em relação ao atendimento de bebês e crianças pequenas em países considerados como “subdesenvolvidos”, era a “[...] implantação de uma política de massa, denominada de ‘Desenvolvimento Inicial da Criança’, que pudesse atender o maior público possível, fixados padrões mínimos de atendimento conforme a suposta reduzida disponibilidade financeira local” (OLIVEIRA, 2017, p. 76). Assim, notadamente, podemos compreender a continuidade da interferência do Banco Mundial (BM) no Brasil, para com as crianças pobres e desamparadas.

Segundo Kramer (2006), apesar de todos esses fatores, nesse período esses organismos multilaterais contribuíram para que no Brasil, houvesse a junção do caráter assistencialista e o educacional, apesar de que, de acordo com seus estudos

históricos, o que realmente foi viável foi a prevalência de alternativas assistencialistas para a democratização da Educação Infantil no país.

Persistiam assim as diretrizes assistencialistas anteriores, da Unicef e da Unesco, para o Brasil. Como vimos anteriormente, o Projeto Casulo foi criado em 1977, pela LBA, que visava prestar assistência a baixo custo ao maior número possível de crianças pequenas de 0 a 6 anos de idade. Rosemberg (2002) destaca que tal projeto foi desenvolvido durante o período militar e que a Unicef, nesse período, trouxe algumas indicações de educação para os países subdesenvolvidos, representando o Projeto Casulo a concretização de seus discursos, que se fez perceptível nos documentos da Unicef e Unesco, entre a Guerra fria e a ditadura militar no Brasil.

As propostas, argumentos e princípios enfatizados para a expansão da Educação Infantil pela Unicef e Unesco em seus documentos foram, segundo Rosemberg (2002), uma via para o combate à pobreza, a indicação de que a forma de expansão da Educação Infantil deveria se dar por meio de modelos que minimizassem os investimentos públicos. Sendo assim, os programas deveriam se apoiar nos recursos da comunidade, através de programas “alternativos”, “não formais” e “não institucionais”. Tais programas foram destinados aos mais “carentes” e em áreas mais povoadas, como as periferias urbanas. Destaca-se também nesse período a criação de creches domiciliares.

A maior influência, portanto, do BM, foi a partir da década de 1990. Segundo Rosemberg (2002, p. 49), “[...] o BM retomou, praticamente sem alteração, modelos de atendimento ‘não formal’ apoiados em investimento público reduzido e no custeio (direto ou indireto) pela comunidade, como haviam propugnado Unesco e Unicef em décadas anteriores”. A prioridade dos financiamentos e investimentos do BM recaíram com exclusividade no Ensino Fundamental, com a retomada de uma educação compensatória, o que causou uma certa estagnação do avanço da Educação Infantil.

Foi somente no ano de 1996, no texto da atual LDB, Lei nº 9.394/1996, que a Educação Infantil passa a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Ela ficou assim definida em seu Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Nesse momento, pelo menos em lei, supera-se o caráter assistencialista das creches.

As políticas educacionais brasileiras, amparadas nesse receituário educacional, vêm se adequando às exigências constantemente colocadas pelo contexto econômico e social. No caso da Educação Infantil, o texto da LDB nº 9.394/96 passou por alterações ao longo dos anos, e no ano de 2013 houve a implantação da Lei nº 12.796/2013, que modificou a idade das crianças, passando a vigorar a seguinte redação em seu Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (*cinco*) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, grifos nossos).

Sendo assim, com essa alteração, o Art. 30 da LDB de 1996 preconiza que a Educação Infantil deve ser oferecida em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2013, p. 1).

O texto da LDB instituiu a descentralização do ensino, ou seja, distribuíram-se as competências entre os entes federativos: União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Com isso, passou “[...] a determinar as competências e instituir os respectivos sistemas; a partir da LDB estabeleceu-se também que a educação infantil passaria a ser responsabilidade dos municípios” (CASTRO; SÁ; CAMARGO, 2017, p. 160).

Com o objetivo de superar a tradição assistencialista de atendimento às crianças pequenas, em 1998 o MEC disponibiliza às instituições infantis o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), organizado em três volumes, com orientações didáticas aos professores dessa etapa de ensino.

Guimarães (2017, p. 130) concebe que: “A integração entre educar e cuidar como função da educação infantil pôde ser considerada um avanço, bem como o conceito de educação no qual aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dependentes”. Esse Referencial, pode ser considerado como um documento que irá nortear o trabalho do educador.

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação

ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13).

Em um contexto de avanços legais e interesses internacionais que priorizavam investimentos no Ensino Fundamental, vale lembrar sobre a criação de um fundo de financiamento da educação, com a Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Ela instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 e implantado em janeiro de 1998 em todo país.

O Fundef financiou durante uma década o Ensino Fundamental, de 1ª a 8ª séries (antigo 1º grau), contribuindo para uma melhoria significativa nas redes públicas educacionais, aumentando o número de matrículas.

A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do *Ensino Fundamental* (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau) no País, ao subvincular uma parcela dos recursos a esse nível de ensino. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização dos recursos correspondentes, promovendo a partilha de recursos entre o Governo Estadual e os Governos Municipais de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino (BRASIL, 2003, p. 4, grifo do autor).

Entretanto, é importante frisar que o Fundef financiou exclusivamente o Ensino Fundamental, portanto, os destinatários desse recurso seriam os Estados e Municípios que atendiam alunos das suas respectivas redes de ensino públicos de Ensino Fundamental. Sendo assim: “*Não são computadas, para efeitos de distribuição dos recursos do Fundo, as matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola) e no Ensino Médio (antigo 2º grau), nem do Ensino Supletivo, em qualquer nível*” (BRASIL, 2003, p. 5, grifos do autor).

Além disso, esse fundo também foi criado para tentar valorizar o trabalho do educador, na questão salarial, tendo a obrigatoriedade por lei, de aplicar a maior parte dos recursos, 60% do seu total, na remuneração e capacitação dos professores e dos outros profissionais da educação que trabalhavam na escola. Ficou estabelecido também que, durante os primeiros cinco anos de funcionamento desse Fundo, uma parte dos 60% dos recursos, destinados à remuneração dos profissionais do magistério, poderiam ser utilizados “[...] para a capacitação de professores leigos, segundo a formação exigida nos Novos Planos de Carreira e

Remuneração do Magistério para a atuação desses profissionais” (RAMOS, 2009, p. 5).

A Lei 9.424/1996 facultou aos Estados e Municípios que até dezembro de 2001, fosse utilizado parte da parcela dos 60% dos recursos do Fundef para a habilitação de professores leigos. A partir de 2002, todavia, essa utilização não seria mais possível. Mesmo assim, investimentos voltados à formação inicial dos profissionais do Magistério poderiam continuar sendo financiados com a parcela dos 40% dos recursos do Fundo. Consideravam-se professores leigos que atuavam no Ensino Fundamental, aqueles que:

[...] tenham apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; lecionem para turmas de 1ª a 4ª série e não possuem o ensino médio, modalidade normal (antigo magistério); lecionem para turmas de 5ª a 8ª série sem que tenham concluído o ensino superior em cursos de licenciatura em área específica (BRASIL, 2003, p. 13).

No contexto de criação do Fundef, a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), para organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Segundo essas Diretrizes, as estratégias de avaliação e idade limite para o atendimento das crianças, foram estabelecidos no Artº 3º, item V.

As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1999, p. 1, grifo nosso).

Após 10 anos de vigência do Fundef, segundo Guimarães (2017), a Emenda Constitucional nº 53/2006, que foi regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, o substituiu. Com o objetivo de contribuir para a ampliação do direito à Educação Básica, o fundo passa a ser conhecido como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ele passa a abranger todas as etapas da Educação Básica, tendo sua previsão de vigência até o ano de 2020, com o compromisso de atender “[...] a partir do seu terceiro ano de implantação, 47 milhões de alunos da educação básica, contemplando creche, educação infantil, ensino

fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos” (GUIMARÃES, 2017, p. 129).

A inclusão da Educação Infantil para efeito de recebimento dos recursos do Fundeb gerou expectativas para uma possível ampliação e melhoria do atendimento nas instituições infantis, além da melhoria dos salários dos profissionais que atuavam nessa etapa. O Fundeb manteve o caráter de valorização dos profissionais da educação:

Quanto da utilização dos recursos do fundo, o artigo 22 da Lei nº 11.494/07 reafirma o que antes estava previsto no FUNDEF, agora com extensão a toda educação básica, ou seja, aplicação de *pelo menos 60% dos recursos totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública* (CARISSIMI, 2014, p. 85, grifos do autor).

As DCNEI de 1999 foram revistas nessa conjuntura. “Na medida em que outras demandas e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, tornou-se necessária a revisão e atualização dessas Diretrizes” (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 268).

Assim, no ano de 2009, a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 fixou as novas DCNEI, articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, reunindo princípios e procedimentos para orientação das políticas públicas, além da elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil (BRASIL, 2009). Essa Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, em seu Art. 3º, passa a ter a seguinte redação:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio *cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade* (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos).

Atualmente, segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação. Em seu Art. 8º, inciso 1º, essas Diretrizes dizem que, para alcançar esse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de ensino infantil “[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de

materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; [...]” (BRASIL, 2009, p. 2). Além disso, esse trabalho deve ser realizado por profissionais capacitados, independentemente do gênero.

O discurso predominante é o de que as instituições de ensino infantil são consideradas como espaço de crescimento, desenvolvimento e aprendizagens, e que o profissional que nela atua deve compreender a criança em suas potencialidades, deve ser capaz refletir criticamente suas práticas cotidianas, para que a criança aprenda de forma lúdica, valorizando o brincar, pois é através das brincadeiras que as crianças nessa faixa etária aprendem.

No âmbito das reformas mais recentes das políticas educacionais atuais, em 20 de dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definindo “[...] aquilo que todos os alunos têm o direito de aprender, independentemente da região e do local onde estudem” (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 272).

A BNCC reitera que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e o início e o fundamento do processo educacional, a partir do qual todo conhecimento será construído. A partir da vinculação da concepção sobre “educar e cuidar” nas últimas décadas, o texto interpreta e defende o cuidado como algo indissociável do processo educativo. As instituições de ensino infantil têm a função complementar a educação que é realizada pela família, além disso, elas devem reconhecer, respeitar e dialogar com as diversidades culturais das famílias e da comunidade.

O documento considera importante acolher as vivências e os conhecimentos que já foram construídos pela criança, ou seja, em termos pedagógicos, deve-se reconhecer e aproveitar os conhecimentos prévios, aqueles que os alunos já possuem antes de adentrar nas creches e pré-escolas. Nas palavras do documento:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve

aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 36).

Em relação à atuação do professor, em primeiro lugar a BNCC enfatiza que sua função é organizar e propor experiências de aprendizagem, sendo planejadas com “intencionalidade”, ou seja, com intenção e propósito. “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39). A BNCC propõe que o trabalho do educador deve envolver essa dinâmica, com a utilização de diversos recursos e estratégias. Em relação à intencionalidade, o texto nos diz que:

[...] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 39).

São apontados os principais eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da educação, que são as “interações” e as “brincadeiras”, esses dois eixos são o que fazem a conexão de todas as ações nas práticas educativas da Educação Infantil. Possibilitam, assim, “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 37). São consideradas importantes porque asseguram ou tornam possível a realização dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que a criança nessa fase possui: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O primeiro direito, segundo a BNCC (2018), é o conviver – conviver com outras crianças e adultos, ampliando o conhecimento de si e do outro, e o respeito à cultura e diferenças entre as pessoas. O segundo direito, é o brincar – esse brincar deve acontecer todos os dias, em todos os espaços e tempos, e com diversas crianças e adultos. O terceiro direito, é o participar – participar ativamente, do planejamento, gestão, na escolha das brincadeiras, das atividades propostas pelo educador, dos materiais. O quarto direito é o explorar – todos os gestos,

movimentos, lugares, texturas, cores, materiais, objetos que estão na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, através das artes, escrita, ciência e tecnologia. O quinto direito, é o de expressar – conversar, produzir diálogo sobre suas emoções, sentimentos, dúvidas, questionamentos, de acordo com suas necessidades. O sexto direito, é o conhecer-se – ou conhecer a si mesmo, muito importante para que a criança possa construir uma identidade pessoal, cultural e social, que seja positiva em relação a si e também aos outros.

Tanto os eixos como os direitos de aprendizagem trazem a ideia de infância, de espontaneidade da criança, com o intuito de garantir e respeitar essas características e interesses peculiares a ela nessa fase. Assim, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiência que compõem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Cada um desses campos conta com objetivos próprios que, segundo Guimarães (2017, p. 133), “[...] não têm relação com as disciplinas escolares. As experiências seriam preparadas e realizadas com as crianças, de forma a garantir seu direito de aprender, conforme suas especificidades e modos de compreender”.

A própria BNCC confirma que “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). Sendo assim, é importante citar como a BNCC descreve o aluno dentro do processo de aprendizagem:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de *imprimir intencionalidade* educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018, p. 38, grifos do autor).

O aluno é visto, portanto, como alguém criativo, ativo, que questiona e participa, que interage e que está envolvido em seu processo de aprendizagem, ele constrói o seu conhecimento, o que podemos reconhecer que a BNCC está pautada em uma base construtivista, ou seja, ela acredita na construção cognitiva que é feita pelo próprio aluno, mas também defende a importância da apropriação do conhecimento sistematizado.

Os estados tiveram que adequar seus currículos à BNCC e isso vem sendo aprovado e implantado na atualidade. No caso paranaense, compreendendo que a criança é considerada como um sujeito histórico e de direitos, o Referencial Curricular do Paraná concebe que a “[...] BNCC, compreendendo a criança por inteiro – corpo, mente e emoções, aponta a importância de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se como direitos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento” (PARANÁ, 2018, p. 34).

Ela defende, portanto, que as interações e brincadeiras cotidianas representam um direito da própria infância, de viver e se desenvolver em um ambiente seguro, prazeroso e principalmente lúdico, para o qual é necessário a intencionalidade e o planejamento do trabalho pedagógico, de acordo com cada faixa etária.

O percurso histórico até aqui apresentado foi importante para constatarmos a trajetória das instituições ligadas ao atendimento da primeira infância, as questões econômicas e culturais, que estão relacionadas ao foco principal de nosso objeto de estudo, que é a análise do valor do trabalho docente realizado no âmbito da Educação Infantil, e sua relação com a sua remuneração salarial atual, verificando se ela está realmente relacionada à atuação da mulher nessa profissão, ou se são as condições estruturais e econômicas que determinam seu Valor. Para ampararmos a análise do valor do trabalho desse profissional, discutimos a seguir a condição de sua formação na atualidade.

4.2. FORMAÇÃO E TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

Vimos a trajetória de atendimento à pequena infância no Brasil, antes de seu caráter educativo, com a fase da filantropia e caritativa, por exemplo, que incluía

modalidades de atendimento como: a roda dos expostos, que era destinada a crianças em situação de abandono, até as primeiras creches, que atendiam crianças carentes e oriundas das classes trabalhadoras. Nesse período, portanto, não havia a exigência de formação para a realização desse trabalho, já que vigoravam nessas instituições objetivos de caráter meramente assistencialistas.

Entretanto, o surgimento dos Jardins de Infância no século XIX, inspirados em Froebel, destinados aos filhos de famílias em condições financeiras mais favoráveis, já havia a preocupação em contratar profissionais mais qualificados, como as alunas dos cursos normais que eram oferecidos nas grandes cidades, pois já havia a intenção de se aliar o conceito educativo com o cuidado.

O século XX ficou marcado em grande parte pela fase compensatória, que incluiu políticas públicas de criação de creches assistenciais pelo poder público, financiamento de programas por organismos internacionais, que visavam a expansão de um atendimento em massa em países considerados “em desenvolvimento” a baixo custo, o que, conseqüentemente, levou à contratação de muitos profissionais leigos ou voluntários, inclusive em escolas públicas de Ensino Fundamental, pois o objetivo do atendimento dessas crianças era tentar suprir ou compensar suas “carências” déficits sociais, físicos e culturais.

Foi com a LDB de 1996, como já mencionamos, que se normatizou a fase educativa e de cuidado, à princípio de crianças de 0 a 6 anos de idade, quando a Educação Infantil passou a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica. Nesse contexto, a criança passa a ser compreendida como um sujeito histórico e social, de direitos, dentre eles, o aprender, o brincar e o seu desenvolvimento pleno e integral.

A recomendação legal de uma função educativa ao atendimento institucionalizado da criança desencadeou discussões sobre o tipo de trabalho pedagógico adequado a esse segmento; sua normatização; a revisão do papel dos professores junto à necessidade de formação específica, além das diretrizes curriculares a serem seguidas (GUIMARÃES, 2017, p. 122, grifos nosso).

Diante das concepções e normativas legais apresentadas anteriormente, as instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos passam a articular-se com a valorização do profissional que nelas atua, devido ao seu caráter educativo. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil,

segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em “[...] nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 2005, p. 11).

A Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, regulamenta em seu Art. 1º o Piso Salarial Profissional Nacional, para os profissionais do magistério público da educação básica. No § 1º, diz que o piso salarial profissional nacional, “[...] é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais” (BRASIL, 2008, p. 1). Nesse momento, tratava-se de uma conquista relevante para os profissionais que atuavam na Educação Infantil, uma vez que foi instituído “[...] a partir de importantes embates travados pelos profissionais da educação e seus representantes em busca da aprovação e sanção da referida lei” (AZEVEDO, *et al.*, 2021, p. 8).

No ano seguinte, o Parecer MEC/CNE nº 20/2009, definiu as principais características das instituições infantis, suas funções e a formação requerida ao educador.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009, p. 4).

Entretanto, o texto da Lei nº 9.394/1996 passou por mais alterações no decorrer dos anos e, dentre as alterações, houve a implantação da Lei nº 13.415/2017, que passou a ter a seguinte alteração na redação do Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017, grifos nossos).

A formação de professores em nível superior passou a se dar em variados espaços. Para Cerisara (2002), de acordo com a lei, a possibilidade de formação de professores em Institutos Superiores de Educação trouxe como consequência a redução a uma formação meramente técnica, ao estarem desvinculados dos centros

de pesquisa. Ocorre assim uma formação deficiente, pois, geralmente, não há a existência de espaços para debates e reflexões, devido ao aligeiramento dos cursos e seu caráter tecnicista. No caso da Educação Infantil, a formação mínima até hoje exigida sequer é a de nível superior.

Essa abertura em relação aos espaços e níveis de formação pode ser compreendida no interior das políticas educacionais mais recentes. O neoliberalismo, segundo Guimarães (2017, p. 127-128),

[...] desde sua inserção no Brasil, acarretou várias consequências para a educação em geral, dentre elas, desdobramentos perversos na Educação Infantil, como a formação sem a especificidade da área, cursos rápidos e a baixo custo que significam limitação de conhecimento específico e inabilidade de compreender o contexto social das crianças.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Lei nº 13.005 que foi aprovado em 25 de junho de 2014, é composto por vinte metas e cada uma delas possui uma série de estratégias, Segundo Matijascic (2017, p. 7): “O plano foi lançado em um período de maior dinamismo da economia, e a crise econômica atual gera dúvidas sobre sua exequibilidade”. A Meta 1, tinha como compromisso:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 26).

Percebe-se que a prioridade recaiu sobre a pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, com o objetivo da universalização até o ano de 2016, pois subentende-se que seria uma preparação para o ensino fundamental. Enquanto que, para as crianças de até 3 (três) anos atendidas em creches, o compromisso era a ampliação da oferta, de no mínimo 50%, até o final da vigência deste PNE. Em relação às Metas 15 e 16, do PNE, elas propugnam o “[...] aumento da qualificação dos professores, para que esta seja, no mínimo, equivalente ao ensino superior e que metade do contingente em 2024 conte com uma formação de pós-graduação” (MATIJASCIC, 2017, p. 36).

Em relação à valorização dos professores, a Meta 17 do PNE propõe o seguinte compromisso: “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes

públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 48-49).

Convém destacar que os itens das estratégias 17.2 e 17.3, tratam de questões relacionadas ao piso nacional do magistério e carreira, que já haviam sido instituídas pela Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. O que se observa, de acordo com Jardimino e Sampaio (2019, p. 189), “[...] é que, há quase uma década, a chamada Lei do Piso ainda vem sendo desrespeitada no território nacional, sendo então necessário ser reavida pelas metas do novo plano”.

O texto da LDB/1996 trata, exclusivamente em seu Art. 67, sobre a valorização dos profissionais da educação.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A criação do Fundeb (2007-2020) impactou na Educação Infantil e no trabalho e formação docente, pois pela primeira vez se incluiu a Educação Infantil em um financiamento público de educação. De acordo com Santos (2019, p. 21) isso se deu “[...] ao ser contabilizada para efeito de recebimento dos recursos do Fundeb. Essa inclusão gerou a expectativa de uma possível ampliação do atendimento, melhoria das condições de oferta e nos salários dos profissionais que atuavam nesse segmento”.

Entretanto, é preciso considerar que a Educação Infantil é o segmento que necessita de mais recursos financeiros, pois historicamente possui um déficit “[...] em relação à infraestrutura, espaços adequados, recursos humanos e pedagógicos, baixo atendimento, e os descritores para distribuição dos recursos do Fundeb para creche e pré-escola são muito baixos” (SANTOS, 2019, p. 21). Isso se explica pelo

fato de que o atendimento educacional infantil durante um longo período da história, como constatamos anteriormente, não foi prioridade por parte do Estado brasileiro.

Em geral, o Poder Central estimulou e promoveu uma política de atendimento à infância de baixo custo. Durante muito tempo, o atendimento à criança pequena em creche e pré-escolas, no Brasil e no mundo, esteve atrelado a um objetivo de atender exclusivamente às crianças pobres. A educação infantil foi usada como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças. Constituíam-se num equipamento só para pobres e, por tudo isso, justificava a existência de atendimentos de baixo custo, precário com baixa formação de seus profissionais (SANTOS, 2019, p. 22).

Há que se considerar que a criação do Fundeb representou um avanço importante para o atendimento educacional da primeira infância, ao vincular recursos para garantir o direito à educação para todos, desde o nascimento. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2013, desde 2007 o número de matrículas em creches havia se ampliado de forma significativa, mesmo que ainda abaixo do que era esperado. O número de matrículas em creches teve uma evolução, pois passou de 1.579.581 em 2007, para 2.730.119 em 2013 (BRASIL, 2013).

É preciso atentar, todavia, para o fato de que é necessário ter parâmetros de qualidade de atendimento e ensino, pois estar somente dentro de uma instituição educacional não é uma garantia plena do direito à educação. Segundo Santos (2019), o problema da qualidade e da equidade na educação no Brasil não é somente financeiro, apesar deste ser considerado o maior deles.

O Brasil tem um problema histórico de violação do direito à educação para as camadas populares, o que se refletiu no atraso educacional, no analfabetismo, na falta de acesso ao ensino fundamental até o final da década de 1990, no problema de acesso e permanência no ensino médio, como também na baixa oferta da educação infantil. Esse é um fator que precisa ser levado em conta, pois não é só uma questão de acesso tardio, é uma questão de não ter historicamente construído infraestrutura, condições materiais e recursos humanos para acolher os estudantes. Desse modo, podemos ainda afirmar que, os 10% do PIB não são suficientes para consertar o atraso educacional, social e econômico de centenas de anos no país. Mas sem ele certamente será muito mais difícil (SANTOS, 2019, p. 39).

De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2022), no que se refere à formação de professores, há um certo descompromisso com a sua garantia em nível superior, já que admite-se a formação em curso de magistério de nível médio para

atuação na Educação Infantil e no Anos iniciais do Ensino Fundamental, “[...] sem uma determinação clara e objetiva do curso de Pedagogia como aquele que é o responsável pela formação dos professores com domínio específico para assumir tal tarefa” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2022, p. 6). Segundo esses autores, esses fatores podem afetar questões referentes à contratação, garantias, direitos e a aplicação dos recursos do próprio Fundeb.

Essa dubiedade, pelo que se pode observar, não ocorre ao acaso e afeta comumente os recursos aplicados tanto na contratação de professores quanto na garantia das carreiras e dos direitos desses profissionais, duplicando, nesse caso, os tipos de contratos e aplicação do próprio Fundeb (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2022, p. 6).

Em dezembro de 2020 findou-se a vigência do Fundeb, sendo que seu fim já havia sido motivo de discussões sobre a continuidade de um sistema de fundos de financiamento da Educação Básica que pudesse substituí-lo. Assim, “O novo Fundeb tornou-se permanente ao entrar na Constituição como a Emenda Constitucional (EC) nº 108” (IPEA, 2021, p. 6).

Ainda de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021), o Fundeb permanente foi possível através da proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 15/2015, de autoria de Raquel Muniz, filiada ao Partido Social Cristão de Minas Gerais (PSC-MG), tendo como relatora a deputada e professora Dorinha Seabra Rezende, do Democratas de Tocantins (DEM-TO). “Dessa forma, tal PEC foi promulgada no Congresso Nacional, em 26 de agosto de 2020. Por sua vez, a Lei nº 14.113/2020 foi estabelecida para regulamentar o novo Fundeb, permitindo a entrada em vigor em 1º de janeiro de 2021” (IPEA, 2021, p. 6).

Com a sua aprovação, o novo Fundeb não tem mais prazo para acabar. Além disso, houve uma modificação da forma de redistribuição dos recursos, com uma participação maior financeira da União: “[...] sendo assim, esta deve aumentar progressivamente o percentual de sua complementação até atingir o equivalente a 23% do aporte total dos estados e municípios aos fundos até o sexto ano de vigência” (IPEA, 2021, p. 8).

Com o novo Fundeb, os Estados e Municípios devem aplicar 70% de seus recursos na remuneração dos profissionais da Educação Básica, diferente do Fundeb (2007-2020), em que o Piso para valorização do Magistério era de 60%.

Além disso, o novo Fundeb incluiu “[...] psicólogos e assistentes sociais trabalhando entre os profissionais da educação básica a serem remunerados com os seus recursos” (IPEA, 2021, p. 8).

Não há como negar que houve alguns avanços significativos nessa primeira etapa de ensino, no que se refere ao reconhecimento da criança como um sujeito histórico e de direitos, direito a um atendimento e ensino de mais qualidade, entretanto, muitos são os desafios que ainda precisam ser superados, principalmente, no que diz respeito à qualificação e reconhecimento do profissional que nela atua. Para finalizarmos, faremos uma análise sobre o valor do trabalho docente atualmente, com base no que já pesquisamos e concluímos sobre o trabalho e seu valor e de pesquisas recentes que apontam a atual situação do trabalho docente.

4.3 O VALOR DO TRABALHO DOCENTE: CAMINHOS DE ANÁLISE E UM PANORAMA DA REALIDADE ATUAL

Ao longo de nossa investigação ficou evidente que o trabalho docente realizado na Educação Infantil sempre foi desempenhado por mulheres, portanto, não houve a feminização desse trabalho. Vimos que é desde a década de 1990, mais precisamente com a LDB de 1996, que a Educação infantil foi inserida como primeira etapa da Educação Básica. Além disso, passa a ser exigida formação específica para poder atuar nessa primeira etapa da educação, no caso o Magistério e, atualmente, além do Magistério, também é defendida a Licenciatura Plena em Pedagogia.

A fim de sustentar nossas análises, recuperamos os pressupostos que norteiam nossa discussão sobre o Valor do trabalho. Vimos que ele é calculado pelo valor da mercadoria força de trabalho e é produto do quantum de trabalho social médio é necessário para a subsistência desse trabalhador. Ele inclui, obviamente, os meios de subsistência necessários para manter trabalhador vivo e também o nível de sua educação exigido.

Ademais, de acordo com nossos estudos, concluímos que o Valor do trabalho na sociedade capitalista se constitui como dispêndio de trabalho humano

socialmente igual, independente de quem o realiza, seja qual for o tipo de trabalho realizado. Compreendemos que a discussão sobre o Valor do trabalho docente na Educação Infantil, por conseguinte, não pode ser explicada pela feminização do magistério. Isso porque estaríamos considerando apenas o trabalho útil, concreto, com suas especificidades, o que é insuficiente para compreensão do Valor. Ele exige como vimos, avançar para o trabalho abstrato.

Entretanto, muitas discussões sobre a feminização do Magistério e sua desvalorização profissional são debatidas por diversos pesquisadores. Tumolo e Fontana (2008), constataram as pesquisas da década de 1990, em relação ao trabalho docente⁴, priorizavam sempre questões relacionadas às relações de gênero, cultura escolar e formação docente. Ao analisar alguns autores que discutiram a feminização do magistério, Tumolo e Fontana (2008) expõem o que concluíram sobre gênero e sua relação com o que denominaram de proletarização do trabalho docente.

Para esses pesquisadores, a entrada massiva da mulher no magistério provocou no imaginário social e na constituição profissional da categoria uma crescente desvalorização social e salarial. O vínculo entre a docência, as atividades domésticas e o aspecto vocacional atribuíram ao trabalho docente uma conotação servil e dócil, que o diferenciou das atividades exercidas por outras categorias de trabalhadores (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 161-162).

Outro aspecto que foi evidenciado em suas pesquisas é que o professor tem sido comparado ao trabalhador fabril, sua proletarização, portanto, apontada como resultado das mudanças na organização escolar na conjuntura capitalista.

[...] o professor vem sofrendo um processo de proletarização que o assemelha ao trabalhador fabril. A crescente desqualificação e fragmentação do seu trabalho, a 'popularização' do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola são fatores que induzem a categoria à sua proletarização (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 162).

⁴ Tumolo e Fontana (2008, p. 161) fizeram “[...] um levantamento detalhado da produção acadêmica sobre o trabalho docente na década de 1990, totalizando 120 textos [...]” e destes selecionaram “[...] 39 publicações, assim distribuídas: 3 teses, 15 dissertações, 11 artigos e 10 livros. A leitura dessa produção possibilitou mapear as concepções que nortearam cada pesquisa e os pressupostos teóricos que subsidiaram as análises dos investigadores. Essa identificação foi essencial para verificar a compreensão dos pesquisadores sobre o trabalho docente e suas especificidades, possibilitando a construção de um quadro geral em relação ao estudo do trabalho docente que caracterizou o período”.

Além desses, outros fatores são destacados, como a falta de motivação profissional desses trabalhadores, considerada como algo inerente à sua proletarização, bem como o processo de assalariamento e precarização da profissão. Outros destacaram que a proletarização é resultado da produção capitalista que retira do trabalhador o controle sobre o processo produtivo. Trabalhador proletário seria a negação do trabalhador individual e a afirmação do trabalhador coletivo. Há também afirmações de que os docentes se encontram na categoria de semiprofissões, são considerados proletários, mas possuem controle de seu processo de trabalho e qualificação para exercerem sua atividade, estando, portanto, próximos dos profissionais (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Como nos pautamos na base teórica da obra marxiana, compreendemos que o(a) trabalhador(a) docente é caracterizado(a) como classe trabalhadora. Vimos que só é trabalhador produtivo aquele que produz mais-valia ao capitalista. Atualmente, de acordo com Tumolo e Fontana (2008, p.167): “[...] os trabalhadores da educação são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino”. Entretanto, existem trabalhadores assalariados, incluindo professores, que não estabelecem a relação de produção especificamente capitalista, ou seja, que são ou não produtivos de capital.

Além disso, também existem professores que exercem sua atividade sem ser assalariados e, neste caso, não são produtivos. Apesar de desempenharem o mesmo trabalho concreto, quer dizer, de executarem o mesmo processo de trabalho, os trabalhadores docentes apontados anteriormente participam de relações sociais de produção diferentes (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 167).

Para elucidar o que estão querendo demonstrar, os autores apresentam quatro exemplos de *trabalhos docentes* existentes na sociabilidade do capital, demonstrando que isso requer verificar sua relação com o processo de produção no qual estão inseridos. O primeiro se refere ao trabalho docente em um processo simples de trabalho, quando um professor ensina seu filho a ler. “Trata-se da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria e, por isso, não houve produção de valor nem de mais-valia, o que caracteriza esse professor como um trabalhador não-produtivo” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 167).

Outro exemplo trata do trabalhador(a) docente que ministra aulas particulares, produzindo assim ensino como valor de troca, vendendo como uma mercadoria. Nesse caso, mesmo que tenha produzido valor, segundo os autores, “[...] não produziu mais-valia, uma vez que, sendo proprietário de meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho e, por isso, não estabeleceu uma relação assalariada, constituindo-se também como um trabalhador não-produtivo” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 167).

O terceiro exemplo é o(a) professor(a) que trabalha em uma escola particular de ensino, esse especificamente passa a vender sua força de trabalho ao proprietário da instituição, sendo assim, “[...] produz uma mercadoria – ensino –, que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 168).

O quarto e último exemplo é o do trabalhador(a) docente da escola pública que, apesar de vender sua força de trabalho ao Estado, segundo a compreensão dos autores, “[...] ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor nem mais-valia. Como não estabeleceu a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 168).

Tumolo e Fontana (2008) explicam que todos esses trabalhadores docentes estão submetidos à lógica capitalista, pois essa é a forma social a qual vivemos. Apesar de desempenharem o mesmo processo de trabalho concreto, no caso, o trabalho de ensinar, produzem o mesmo produto, entretanto, estabeleceram relações de produção distintas.

Segundo a visão dos autores, com base na teoria marxiana, somente o terceiro exemplo, o do trabalhador(a) docente que atua em uma rede privada de ensino, que se enquadra como trabalhador(a) produtivo, pois somente esse: “[...] estabeleceu a relação de produção especificamente capitalista, na medida em que vendeu sua força de trabalho para o proprietário da empresa escolar e, dessa forma, produziu mais-valia e, conseqüentemente, capital” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 169).

Esses são exemplos, que nos limites desse trabalho, foram apenas referências para que possamos compreender o trabalho docente dentro da lógica

capitalista, bem como identificar que o que os define e diferencia não é a questão do gênero ou sexo, mas sim a relação social na qual estão inseridos.

Nos limites deste trabalho, não nos cabe realizar uma discussão detalhada acerca das diferenciações específicas do trabalho produtivo ou não de capital, mas apenas identificar as variáveis que devem ser levadas em conta para se discutir o trabalho docente e seu Valor na relação social do capital. O que inferimos até aqui é que a determinação do Valor desse trabalho não se dá pelo fato de ele ser realizado por mulheres ou por homens, nem por se caracterizar como um serviço ou não, mas sim pelo tempo social necessário demandado para sua produção.

Se tomarmos a especificidade na Educação Infantil e a compararmos, por exemplo, com o trabalho docente exigido para o Ensino Superior, constatamos que ambos exigem graus de formação distintos, ou seja, em um há maior dispêndio de tempo de trabalho para sua produção do que no outro, o que explica sua diferenciação de Valor, expressa na forma do dinheiro recebido como salário. Não se trata de considerar um mais importante do que o outro, nem de ser mais “valorizado” ou não, mas sim de critérios de determinação objetivos, que se dão às costas dos produtores dessa mercadoria força de trabalho docente, ou seja, dos(as) professores(as).

Nesse sentido, é possível compararmos o trabalho docente com outros tipos de trabalho com exigências semelhantes ou não. Para isso, apresentamos alguns dados estatísticos sobre os professores da Educação Básica no Brasil atualmente, suas condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Esses dados são referentes a uma pesquisa de 2017, realizada por Milko Matijascic, técnico em planejamento e pesquisa na Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Segundo o autor, esse estudo teve como objetivo:

[...] conhecer melhor as condições de vida, a inserção no mercado de trabalho e a remuneração dos professores da educação básica, que *atuam nos ciclos de educação infantil*, ensino fundamental e médio. Os professores que têm atuação em cursos de educação de jovens e adultos (EJA) e no ensino técnico, que privilegia a profissionalização dos alunos, também atuam como docentes da educação básica. Em resumo, os professores da educação básica representam um contingente que envolve uma categoria socioprofissional numerosa e disseminada ao longo do Brasil (MATIJASCIC, 2017, p. 8, grifo nosso).

Para Matijascic (2017, p. 9, grifo nosso) “Esses indicadores têm por meta revelar como se situam os professores enquanto profissionais, quando comparados ao restante da *população ocupada brasileira*”. Sendo assim, foram apontadas primeiramente as principais características dos professores da Educação Básica no Brasil, sendo a primeira delas relacionada ao seu perfil, que se refere à raça e sexo, em relação aos demais ocupados.

O primeiro resultado, portanto, é apresentado conforme a distribuição da população brasileira de professores e demais ocupados segundo sexo e raça. As mulheres brancas e negras se constituem como professoras em sua maioria, 47,2% de mulheres brancas professoras, e 35,9% mulheres negras professoras, já os homens são minoria, 8,7% se constituem como homens brancos e professores, e 8,1% são homens negros e professores.

Em relação as demais ocupações profissionais, os homens são maioria, 26,2% de homens brancos na categoria de demais ocupados, e 32,5% de homens negros como os demais ocupados, já as mulheres, são 19,8% de mulheres brancas nas demais ocupações, e 21,5% de mulheres negras situadas nas demais ocupações.

É, preciso mencionar que as mulheres brancas e negras professoras são maioria em relação aos homens na profissão docente. Além disso, “As mulheres estão sobrerrepresentadas na condição de professoras da educação básica em comparação ao perfil da população ocupada” (MATIJASCIC, 2017, p. 10).

Outro resultado importante da pesquisa refere-se à renda *per capita* domiciliar, em múltiplos do salário mínimo vigente em 2015, em relação aos professores e demais profissionais ocupados, por região e local de domicílio, ou seja, região: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul, Centro-Oeste e local de domicílio: Metropolitano, Urbano não metropolitano e Rural. Em termos de renda *per capita*, é preciso destacar:

- rendas inferiores a 0,24 salário mínimo (SM) representam as famílias com elevado grau de pobreza;
- rendas inferiores a 0,49 SM e superiores a 0,25 SM representam as famílias com um relativo grau de pobreza;
- rendas inferiores a 1,5 SM e superiores a 0,5 SM representam as famílias com uma situação financeira regular no Brasil;
- rendas inferiores a 2,9 SMs e superiores a 1,5 SM incluem as famílias com remuneração mais estável; e

- rendas superiores a 3 SMs representam as famílias com uma situação financeira mais afluyente no Brasil (MATIJASCIC, 2017, p. 14 e 15).

Segundo o resultado da pesquisa, foi possível concluir que as condições de renda *per capita* domiciliar são melhores para os professores que para os demais ocupados. “Em geral, existe um nível sensivelmente melhor de inserção de professores nas duas classes superiores de renda *per capita* domiciliar” (MATIJASCIC, 2017, p. 15). Como existem variações de distribuição de renda, ao analisar diferentes regiões e o local de domicílio, de acordo com a pesquisa, a situação dos professores no Brasil tendem a se tornar parecidas com as demais ocupações em regiões metropolitanas.

Nesse contexto, atuar como professor parece ser menos atraente em todas as regiões do Brasil, tendo em vista que os demais ocupados possuem uma escolarização menor. O oposto se dá em regiões rurais, onde a situação dos professores em termos de renda *per capita* é melhor por toda a parte – ou seja, em termos de rendimento, o professor da educação básica tende a se situar em melhor posição em relação aos demais ocupados. Nas regiões urbanas não metropolitanas, a situação tende a ser intermediária; na região Sudeste, o perfil se assemelha ao dos demais ocupados (MATIJASCIC, 2017, p. 15).

Em relação às condições de moradia, Matijascic (2017) explica que O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera que as boas condições de moradia dependem de um conjunto de fatores, como moradias com construção de alvenaria ou madeira tratada com telhas ou lajes, e além disso, os moradores devem ter “[...] acesso à água potável com canalização, coleta de esgoto – ou fossa séptica – e lixo; máximo de duas pessoas por dormitório com banheiro no domicílio; e, finalmente, acesso à telefonia e à eletricidade” (MATIJASCIC, 2017, p. 15 e 16). De acordo com os resultados, segundo o autor, foi possível perceber que:

[...] os professores da educação básica residem, em geral, em domicílios com melhores condições de moradia que os demais ocupados. As diferenças em relação ao restante da população ocupada são maiores em regiões metropolitanas. Nas RMs, as condições inadequadas envolvem principalmente os migrantes e as populações com menores rendimentos e sem ocupação regular, não sendo esse o caso dos professores (MATIJASCIC, 2017, p. 16).

Um fator relevante, no que se refere à Educação Infantil nessa pesquisa, é que, “No Brasil, a educação pública infantil é uma atribuição municipal, ao passo que no ensino fundamental os municípios partilham essa atribuição em conjunto com os estados” (MATIJASCIC, 2017, p. 20). Já o Ensino Médio, por sua vez, é de responsabilidade estadual.

A participação percentual de docentes segundo o tipo de empregador dos professores do ensino básico foi investigada nesse estudo, e apontou que a região Sul “[...] possui uma parcela maior de professores atuando em escolas municipais, contando com uma presença importante de empregos em escolas privadas também” (MATIJASCIC, 2017, p. 21).

Outra questão importante foi a verificação da existência de professores com mais de um empregador ou exercendo outra atividade diferenciada de forma concomitante. “O reduzido salário em uma atividade que requer maior nível de conhecimento pode estimular a busca de mais ocupações para melhorar o nível de rendimento da família” (MATIJASCIC, 2017, p. 22). Entretanto, de acordo com o resultado, essa parcela de docentes é mínima.

[...] é minoritária a parcela de professores da educação básica com mais de uma atividade, docente ou não, segundo os dados coletados na Pnad 2015. Os indicadores para professores da educação básica em sua atividade principal revelam que a dupla ocupação é inferior a 18% em todo o Brasil (MATIJASCIC, 2017, 23).

É discutida na pesquisa também a questão da remuneração, que especificamente indica a remuneração média dos professores da Educação Básica, para aqueles que possuem apenas uma ocupação: ou seja, mais de 75% dos docentes, segundo essa pesquisa. De acordo com o resultado, “[...] as diferentes instituições nas quais estão empregados os professores da educação básica, são as instituições federais que apresentam maior nível de rendimentos, seguidas das estaduais, das municipais e, finalmente, das privadas” (MATIJASCIC, 2017, p. 29).

Entretanto, nosso foco de atenção está relacionado aos trabalhadores(a) docentes da rede municipal de ensino, por estarem inseridos na primeira etapa de Educação Básica, a Educação Infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Na região Sul, por exemplo, os rendimentos totais em R\$, de professores que atuam na esfera municipal e que estão empregados em uma única ocupação, de acordo com a região e situação de domicílio, mostram que a maioria que realiza o trabalho

docente na região metropolitana recebe um salário de R\$ 2.352; na área Urbana não metropolitana, os docentes recebem um salário de R\$ 2.054; e na área Rural, os trabalhadores docentes recebem um salário de R\$ 1.735, esses dados são referentes ao ano de 2015.

Com base nos resultados de todas as regiões do Brasil, o autor afirma que:

Em suma, a remuneração dos professores é relativamente baixa em um contexto nacional e varia bastante entre regiões e, mais ainda, por local de residência e tipo de empregador. A consolidação de uma nova realidade, na qual o salário médio será equivalente à média dos profissionais *com nível superior completo*, deve mudar essa realidade para melhor, mas a heterogeneidade no Brasil tende a persistir (MATIJASCIC, 2017, p. 34, grifo nosso).

Apesar disso, segundo os resultados gerais dessa pesquisa, o autor conclui que a precarização do mercado de trabalho no Brasil não caracteriza a situação dos professores que atuam na Educação Básica, o que, para o autor, se deve ao fato de os professores serem uma categoria socioprofissional, caracterizada pelo assalariamento. “O professor é basicamente um assalariado, cujos direitos sociais são respeitados e o nível de rendimentos, embora seja limitado, não o coloca em uma situação de pobreza relativa ou absoluta” (MATIJASCIC, 2017, p. 35).

Ainda que a situação seja mais favorável em relação à média da população, não significa que a situação seja boa, pois a Meta 17 do PNE, que tem como objetivo a valorização do salário dos professores, poderia atrair trabalhadores docentes melhor qualificados, elevando assim a qualidade da educação no Brasil. Com base nos estudos realizados, o autor compara positivamente a situação dos professores em relação à média da população ocupada.

Compreendemos que o tema em questão, sobre a situação dos trabalhadores docentes no cenário brasileiro, exige novos estudos, pois a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015 apresenta seus limites e vários outros fatores necessitam ser levados em conta, como a relação de produção estabelecida, as distinções regionais, etc.

Em suma, *as condições de vida dos professores quando comparadas à média do restante da população ocupada são melhores*. Isso se deve ao fato de os níveis de remuneração da população ocupada serem, em média, um tanto inferiores aos dos professores, o que implica problema de inserção no mercado de trabalho, cuja resultante

é a precária condição de trabalho. Ainda assim, a importante presença de professores em domicílios com renda per capita inferior a 0,5 SM requer atenção. As dificuldades de renda evocadas pela Meta 17 do PNE também se refletem em uma baixa condição de pessoa de referência e podem afetar uma menor propensão a ter filhos, embora este assunto envolva questões ainda mais complexas. Por fim, sob o prisma demográfico, mas com efeitos importantes sobre o mercado de trabalho, a dominância da condição feminina é um fator importante e a baixa presença de negros entre os professores da educação básica requer atenção (MATIJASCIC, 2017, p. 17).

A análise desses dados foi importante para termos uma visão panorâmica da situação dos docentes no Brasil. Podemos até mesmo inferir que as mulheres, de acordo com esses dados apresentados, por serem a maioria na Educação Básica no Brasil, em muitos casos são consideradas arrimo de família atualmente.

Levando em conta todos esses dados e o que foi até aqui exposto, procuramos concluir com algumas análises indicativas dos elementos que consideramos importantes para conduzirmos novos avanços nas pesquisas acerca do Valor do trabalho na Educação Infantil a partir da teoria marxiana.

O autor supracitado compara em determinado momento a remuneração dos professores com os demais profissionais com formação superior, mas isso na prática não é exigido na Educação Infantil, pois admite-se como requisito mínimo de formação apenas o Ensino Médio na modalidade normal. A partir do que vimos, isso se explica porque o Valor desse trabalho considera a formação e qualificação do trabalhador exigida, não porque ele é exercido por mulheres.

No mercado de trabalho, a remuneração do trabalho do(a) professor(a) é equiparado para homens ou mulheres, já que esse não é o fator determinante no cálculo do Valor. Esse elemento nos auxilia na discussão do Trabalho Concreto, para identificar suas características e distinções, os fatores culturais e sociais envolvidos, como raça, sexo, etc. Entretanto, na análise do Valor desse trabalho sob o capital, é preciso avançarmos para a categoria Trabalho Abstrato e, quando for o caso, considerar ainda o Trabalho produtivo de capital, discussão que não nos é possível realizar nos limites desta pesquisa.

Como já mencionamos, nossas análises nesta investigação foram pautadas no materialismo histórico, buscamos, portanto, estabelecer uma relação entre a teoria de Marx e o Valor trabalho docente na Educação Infantil na sociedade capitalista, na perspectiva de superar as análises que vínhamos estabelecendo

anteriormente, mais pautadas nos aspectos históricos e culturais. Como resultado, podemos concluir que as condições estruturais e econômicas interferem no trabalho docente, em termos de atribuição do Valor desse trabalho realizado no Brasil, e não propriamente o fato de ele ser realizado por mulheres.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que foi com base na leitura mais profunda da obra de Karl Marx, O capital, Livro I, que nos foi permitido desvelar conceitos essenciais que permeiam o modo de produção capitalista, como: *Mercadoria, Valor de uso, Valor de troca, Valor, trabalho concreto e trabalho abstrato*. A análise inicial desses conceitos fundamentou a discussão de nosso objeto de estudo a partir de um outro patamar, em que buscamos elucidar como desvelar a *força de trabalho docente e seu valor* no âmbito de funcionamento da sociedade capitalista na qual estamos inseridos, com ênfase no trabalho realizado na Educação Infantil.

A ideia inicial, de que o trabalho docente estava definido e propenso à desvalorização, por ser uma mulher quem a realiza, tornando-o inferior e de baixo prestígio social, não se sustenta mais depois de nos fundamentarmos na obra marxiana, que nos esclarece sobre o que determina o Valor do trabalho, definido como aquele que irá corresponder à quantidade de tempo de trabalho socialmente necessário para produção de todos os meios de subsistência que possibilitam a restauração de sua capacidade de trabalho, que o trabalhador gastou durante sua jornada de trabalho, bem como as exigências de sua formação.

Um elemento a destacar é sobre o trabalho manual, conceito ligado ao trabalho docente realizado na Educação Infantil, por estar ligado aos cuidados de higiene, alimentação, e que está também associado ao que a mulher realiza no lar. Comumente ele vem acompanhado da ideia de desqualificação profissional no atendimento de crianças pequenas, entretanto, podemos inferir que, nas relações de produção capitalista, ele está relacionado ao trabalho concreto, por isso não é o fator determinante a se considerar. Isso porque o Valor do trabalho não é dado pelo trabalho concreto, mas sim, pelo trabalho abstrato, que em sua essência, é dispêndio de força de trabalho humano igual, ou “gelatina” de trabalho humano indiferenciado, independente de qual seja esse trabalho, e de quem o realiza, homem ou mulher, o trabalhador manual ou intelectual, pois ambos dispõem energias, músculos, cérebro, ou seja, trabalho humano.

Também compreendemos, que o fator principal que sustenta a base social do modo de produção capitalista é a extração da mais-valia, a qual durante uma jornada de trabalho, o valor de uso da força de trabalho que o capitalista detém, é

maior que o próprio valor da força de trabalho, conseguindo por isso extrair durante um determinado período de trabalho um Valor maior do que a própria força de trabalho custou.

Sendo assim, é preciso mencionar que o trabalhador produtivo se refere aquele que participa do processo de produção de capital, portanto, não está relacionado aos aspectos que definem o trabalho concreto, ou seja, do homem, da mulher, do professor, se estes produzem mesa, comida, ensino, trabalho manual ou intelectual, simples ou complexo, se é do setor de serviços ou não, tudo isso não importa em relação a esse aspecto, pois trabalhador produtivo é aquele que produz mais-valia ao capitalista, um valor acima do que ele mesmo vale, é a quantidade produzida de trabalho a mais que o trabalhador não irá receber em forma de salário.

Em relação à contextualização histórica das instituições infantis e seu atendimento, entendemos que a infância é compreendida como uma construção histórica e social, que se apresenta de forma diferenciada em cada momento histórico. Ao analisarmos o percurso histórico de atendimento à infância, uma das instituições brasileiras mais duradouras e de caráter caritativa, que teve início no período colonial no Brasil, foi a roda dos expostos ou dos enjeitados, como eram conhecidas. Como a prática do abandono era muito intensa nesse período, o objetivo dessa instituição era combater a morte desses pequenos indivíduos.

Em relação ao trabalho nessas instituições, nem mesmo a qualificação para a docência era exigida inicialmente, então o tempo social de trabalho médio necessário para sua produção era ínfimo, restrito praticamente à sobrevivência dessas pessoas. Isso explica seu baixo Valor.

Transformações significativas foram ocorrendo no Brasil a partir do final do século XIX e início do século XX, como a abolição da escravatura, a crescente urbanização e industrialização, que contribuíram para a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho e, assim, originaram-se as creches de caráter assistencial, que atendia os filhos de famílias trabalhadoras e os mais pobres e carentes da sociedade.

A formulação e reformulação de políticas educacionais destinadas ao atendimento infantil foi se alterando, progredindo e muitas vezes regredindo, de acordo com os fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. Durante o século XX no país, houve a influência de organismos internacionais que defendiam o

combate à pobreza e ao analfabetismo em países “em desenvolvimento”. Seus reflexos no caso do Brasil incidiram na destinação de maiores recursos ao Ensino Fundamental, deixando o atendimento infantil a cargo de programas assistenciais de baixo custo, que afetaram sua qualidade no atendimento, principalmente no que se refere a pessoas que trabalhavam diretamente com as crianças, muitas de forma voluntária.

Uma das primeiras constatações que tivemos em relação ao trabalho realizado, desde as primeiras instituições de atendimento à criança pequena, como as filantrópicas, assistenciais, as de caráter compensatório e educativo, é de que sempre foram realizadas por mulheres. Isso era endossado por questões culturais e influências de filósofos como Rousseau, Froebel e Montessori, que trouxeram a imagem da educadora nata, a mulher.

Para além desse caráter cultural, verifica-se que as mulheres nesse período tinham poucas condições de exercer trabalhos mais qualificados, tendo em vista que estavam fora das escolas e de espaços externos de trabalho. Esses fatores relativos ao trabalho concreto nos permitem compreender melhor as condições reais de vida e de trabalho dessas pessoas, mas não desvelam o Valor do trabalho. Este permanece baixo, pois ainda não há uma exigência em nível superior, admitindo formação em nível médio, então o tempo social de trabalho médio necessário para sua produção se mantém baixo, refletindo sobre a remuneração do trabalho docente na Educação Infantil

Constata-se que, mesmo após a exigência de formação para atuação na Educação Infantil, como estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996, devido agora ao seu caráter educativo, o trabalho pedagógico até os dias atuais torna-se muitas vezes secundarizado, pois os cuidados físicos sempre prevalecem como mais importantes em crianças nessa faixa etária, o que ocasiona uma certa descaracterização da profissão.

Na atual conjuntura da Educação Infantil brasileira, ainda existem muitos desafios, principalmente no que se refere ao educar e cuidar, pois a concepção de infância se difere do passado, por isso, a formação de profissionais capacitados, independente se homens ou mulheres, devem ser priorizados para os avanços no trabalho e na formação nesse nível de ensino.

Preconizamos ao final deste estudo que o Valor do trabalho na Educação Infantil não é baixo porque passou a ser realizado pelas mulheres, mas pela baixa qualificação que exigia. Foi devido ao fato de as mulheres terem demorado para ter acesso à escolarização no país que o magistério foi um dos trabalhos possíveis para elas. Defende-se assim a luta pela formação de profissionais em nível superior, independente se homens ou mulheres, a fim de assegurar avanços reais para a Educação Infantil e para o Valor desse trabalho

Reconhecemos que o tema em questão não se esgotou, mas foi somente uma contribuição para futuras discussões. As questões culturais, de gênero, relacionadas ao trabalho docente são importantes, mas a concepção que adotamos, foi fundamental para compreendermos que a categoria trabalho abstrato é essencial para desvelar o Valor do trabalho docente na Educação Infantil.

Outros estudos são necessários futuramente, para aprofundar várias questões que emergiram no estudo, como as distinções entre o Valor do trabalho produtivo de capital (dos docentes que trabalham no setor privado) e o Valor do trabalho não produtivo de capital (os que trabalham no Estado); as distinções regionais entre os Valores, devido às próprias condições e exigências de reprodução e manutenção da vida do trabalhador, que se diferenciam em relação a hábitos e cultura, dentre outras. Ao término desta pesquisa podemos dizer que concluímos essa etapa com mais interrogações do que respostas, mas esperamos ter contribuído para iniciar novas discussões e pesquisas a partir de novas bases teóricas, pautadas no referencial marxiano.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- ARCE, Alessandra. Documento Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, Araraquara, n 113, p. 167-184, jul./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas: rastros e traços de uma construção social do ser criança**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ARAUJO, José Carlos Souza. As creches na Europa entre o Oitocentos e o Novecentos. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 2, p. 703-711, maio/ago. 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=As+creches+na+Europa+entre+o+Oitocentos+e+o+Novecentos.&btnG=. Acesso em: 15 abr. 2022.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. O novo Fundeb e a Educação Infantil: da política de consenso neoliberal à práxis política emancipatória. **Fineduca. Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 10, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/119791/84885> Acesso em: 23 jan. 2023.
- BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Zero-a-seis**. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. v. 20, n. 37, p. 95-111, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006019>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Legislação, Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 set. 2022.
- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Legislação, Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Legislação, Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Leis de Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL, Lei 13.005 de 25 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília –DF, 2014. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10338.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11#:~:text=O%20Referencial%20Curricular%20do%20Paraná%20C3%A1%3A%20princ%20C3%ADpios%20C%20direitos%20e%20orienta%20C3%A7%C3%B5es%20C,e%20objetivos%20de%20aprendizagem%20por>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº: 20/2009**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL, Governo Federal, Ministério da Economia. IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, BPS, Brasília – DF, n. 28, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10796> Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação do Fundef**. 4. ed. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **História**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi,esporte%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20meio%20ambiente>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico**. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 26 jun., 2014. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10338.pdf. Acesso em: 23 dez. 2022.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./ dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/actascieduc/article/view/17497>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. O universo feminino da sala de aula: O trabalho marcado pela questão de gênero. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 1, p. 60-77, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/.../1919>. Acesso em: 17 dez. 2015.

CALADO, Joana das Neves. Classe Trabalhadora tem sexo nem gênero: Crítica da “Ordem Patriarcal de Gênero” de Heleieth Saffioti. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216483> Acesso em: 20 ago. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p.121-131, dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130>. Acesso em: 19 set. 2022.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. Piso salarial profissional do magistério nacional (PSPN), Fundef e Fundeb: estratégias de valorização do Magistério Público. **Revista Chão da Escola**, Curitiba, v. 12, n.12), p. 82-89, 2014. Disponível em: <https://chaodaescola.com.br/index.php/rce/article/view/97>. Acesso em: 16 out. 2022.

CASTRO, Elisângela Aparecida de; SÁ, Michele Aparecida de; CAMARGO, Pedro Luiz Teixeira de. Educação infantil e políticas educacionais: do passado ao presente na busca do futuro. **Acta Scientiarum Humam and Social Sciences**, Maringá, v. 39, n. 2, p. 155-164, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/31042>. Acesso em: 14 set. 2022.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11^o ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ENGELS, Friedrich. **Carta para Joseph Bloch: 21-22 de Setembro de 1890**. 2009. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm> Acesso em: 21 dez. 2022.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da Institucionalização da Educação Infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n. 2 [72], p. 605-620, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650411>. Acesso em: 20 maio 2022.

FONSECA, André Dionei; COLARES, Anselmo Alencar; COSTA, Sinara de Almeida da. Educação Infantil: História, formação e desafios. **Educação e Formação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 82-103, set./out. 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil%3A+Hist%C3%B3ria%2C+forma%C3%A7%C3%A3o+e+desafios&btnG=. Acesso em: 21 set. 2022.

FULLY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea Suppo Prado. Educação Infantil: Da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/588>. Acesso em: 19 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d' Água, 1997.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. 1. reimp. São Paulo: Boitempo, 2002.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 16 jul. 2022.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes. Desenvolvimento profissional docente: Reflexões sobre Política Pública de Formação de Professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180-194, jan./abr. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/Dialnet-DesenvolvimentoProfissionalDocente-7146597.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo** (das origens a 1940). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/publico/tizuko.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2021.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III, séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 182-194.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, esp., p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2022.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Theodoro Ezequiel da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255 - 280, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: extratos por Paul Lafargue. São Paulo: Veneta, 2014.

MARTINS, Bárbara Canedo R. **Amas-de-leite e mercado de trabalho feminino**: descortinando práticas e sujeitos (Rio de Janeiro, 1830-1890). Dissertação de Mestrado (Mestrado em História Comparada) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/34/teses/BarbaraCanedoRuizMartins.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

MATIJASCIC, Milko. Texto para Discussão. IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Os professores da Educação Básica no Brasil**: Condições de vida, inserção no mercado de trabalho e Remuneração. Brasília, junho de 2017. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7929/1/td_2304.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

MELO, Nildo Aparecido de. Reestruturação Capitalista e a Base Produtiva de Presidente Prudente: Fordismo/Taylorismo e Acumulação Flexível e as Relações com a Empregabilidade dos trabalhadores. **Revista Geografia em Questão**. Presidente Prudente, n. 02, v. 01, p. 70-81, 2009. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/3199>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a História das Instituições do Brasil infantil. **Saberes**, Natal, RN, v.1, n.11, p. 94-100, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MOURÃO, Maria da Graça Menezes. Ascensão social de mulheres negras (pardas) forras na primeira metade do século XVIII das Minas Gerais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 3, ed. 09, v. 04, p. 22-39, set. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/filosofia/ascensao-social>. Acesso em: 28 out. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de ensino de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. **Docência e Educação Infantil: Condições de Trabalho e Profissão Docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AU9M69>. Acesso em: 15 out. 2022.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e Políticas Públicas. In: DEL PRIORY, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

PEREIRA, Ana Cristina Furtado; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. A Feminização do Magistério no Brasil: Elementos Históricos e Culturais. In: FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila (Org.). **Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital**. Campina Grande: Editora Amplla, 2022, p. 25-38.

RAMOS, Géssica Priscila. Fundef versus Fundeb: Uma análise introdutória sobre as continuidades e as descontinuidades da Política de valorização docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 122-132, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2696>. Acesso em: 16 out. 2022.

REIS, Liana Maria. Escravos e abolicionismo na Imprensa Mineira (1850-1888). **Estudos Ibero-Americanos**, PUC/RS, v. 16, n. 1, p. 287-298, jul./dez. 1990. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=abolicionistas+e+fim+do+trabalho+escravo+no+Brasil&btnG=. Acesso em: 05 ago. 2022.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: A organização escolar**. 19ª Edição. (Coleção memória da educação), Campinas: Autores Associados, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

SANTOS, Juliara Dias dos. **A proposta educacional de Friedrich Froebel: dos Jardins de Infância à atual Educação Infantil no Brasil**. Dissertação de Mestrado.

Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR. Paranavaí, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4315130. Acesso em: 08 out. 2022.

SANTOS, Joedson Brito dos. O Financiamento da Educação Infantil a partir da implementação do Fundeb: avanços e limites. **Notandum**, ano XXI, n. 50, maio/ago. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/46755> Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, Camila Tamirys Maia da; MARQUES, Sílvia Corrêa. Educação Infantil no Brasil do século XX. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da Fait**, Itapeva, ano IX, v. 16, n. 1, p. 1-14, maio 2020. Disponível em:
http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/PVNjP1SknrIV2qR_2020-7-1-19-23-37.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, n. 5, p. 1-7, jan. 2005. Disponível em:
http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

TUMOLO, Paulo Sergio; TUMOLO, Ligia Maria Soufen. A vivência do desemprego: um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2 n. 2, p. 327-344, 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tes/a/dpGWnRCX8Gwjn6ZD5NjJHrz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 fev. 2023.

TUMOLO, Paulo Sergio. O método de Marx e o método de ensino da pedagogia histórico-crítica: um diálogo crítico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 01-25, out./dez. 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+m%C3%A9todo+de+Marx+e+o+m%C3%A9todo+de+ensino+da+pedagogia+hist%C3%B3rico-cr%C3%ADtica%3A+um+di%C3%A1logo+cr%C3%ADtico.&btnG=. Acesso em: 17 maio 2022.

TUMOLO, Paulo Sergio; OLIVEIRA, André Ricardo; BUENO, Juliane Zacharias. Da Educação Pública à Privada: Os rumos do Ensino Superior. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 119-137, abr. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43599>. Acesso em: 15 ago. 2022.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TYdHFtWQr6YVHsr49DyGjZN/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 nov. 2022.

UJIE, Nájela Tavares. **A Rede Pública Municipal de Educação Infantil Iratiense e o lúdico**: o olhar das profissionais. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1283> Acesso em: 25 jan. 2023.

VANTI, Elisa dos Santos; PLASZEWSKI, Helenara. Atendimento à primeira infância no Brasil: Por uma cartografia cronológica e analítica. Conedu - Congresso Nacional de Educação, 7. 2020. **Anais [...]**, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA109_ID8679_30092021215748.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

VIEGAS, Simone Soares. **A Política de atendimento a crianças e a adolescentes em abrigos de Belo Horizonte**: história, organização e atores envolvidos. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_ViegasSS_1.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.