



PUC GOIÁS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS

**MAL-ESTAR E ADOECIMENTO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

GOIÂNIA

2020

MARIA JOSÉ PEREIRA DE OLIVEIRA DIAS

**MAL-ESTAR E ADOECIMENTODOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Tese apresentada à Banca de Defesa Pública do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obter o título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro

GOIÂNIA
2020

D541m Dias, Maria José Pereira de Oliveira
Mal-estar e adoecimento docente no contexto da educação
infantil / Maria José Pereira de Oliveira Dias.--
2020.
189 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2020
Inclui referências: f. 159-168

1. Educação infantil. 2. Trabalho. 3. Professores
- Doenças. I. Carneiro, Maria Esperança Fernandes.
II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de
Pós-Graduação em Educação - 2020. III. Título.

CDU: 373.2.011.3-051(043)



MAL-ESTAR E ADOECIMENTO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 18 de junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás

Profa. Dra. Amone Inácia Alves / UFG

Profa. Dra. Denise Silva Araújo / UFG

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

Profa. Dra. Joana Peixoto / PUC Goiás

Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho / IF Goiano

DEDICATÓRIA

A Deus por ter me dado saúde, fé, esperança e infinitos amigos.

Aos homens da minha vida - Marivaldo (esposo), Vitor e Lucas (filhos) por compreenderem a luta que enfrento para alcançar a vitória e por estarem presentes mesmo nos momentos em que me é necessário estar ausente.

Aos meus pais José Bezerra e Maria Odete por terem me educado no caminho da espiritualidade, elemento essencial para que me sinta segura, sendo eu foco de suas infinitas campanhas de orações.

Às minhas tias, primas, demais familiares e amigos que entendem e torcem positivamente por minha trajetória acadêmica.

Aos Professores e Professoras que marcaram o percurso deste curso:
Dra. Maria Cristina Dutra Mesquita, Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso, Dr. José Carlos Libâneo, Dra. Iria Brzezinski, Dra. Denise Silva Araújo, Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tibali e Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira.

Ao meu eterno Mestre Prof. Dr. José Maria Baldino por ter acreditado em mim (ele sabe o anjo que foi), ainda como aluna extraordinária, antes mesmo do mestrado. Este, certamente, está e continuará marcado em minha memória até os últimos dias da minha vida.

À minha Professora Esperança pela infinita paciência, pelo profissionalismo impecável, pela inimaginável amizade construída ao longo desta trajetória, pelo carinho dado nos momentos mais necessários, pelas orientações semanais (pois, sem elas, estaria muito perdida) e pela expressão de amor. Sou extremamente grata pela generosidade dessa grande mulher. À sua postura irretocável como profissional, mulher, filha, esposa, mãe, avó e amiga, tendo se transformado, para mim, em um espelho de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, uma vez mais e sempre, por ter realizado muito além daquilo que imaginei ou sonhei.

Aos meus Pais por me ensinarem a responsabilidade, a solidariedade, a empatia, a fé e o amor ao próximo.

Ao meu amor Marivaldo e os nossos frutos Vitor e Lucas por terem sido pacientes e amorosos nos momentos mais importantes.

À minha orientadora Professora Dra. Maria Esperança por ter me orientado neste estudo desafiador e provocado em mim a materialidade da pesquisa por intermédio de sua didática e ética profissional, bem como pela amizade construída ao longo deste processo de investigação.

À Filomena (Assistente Social aposentada pela PUC Goiás) por ter marcado a minha trajetória de vida profissional, acadêmica e pessoal. Por sua inimaginável amizade e solidariedade que me fez o que sou e mostrou-me caminhos para conquistar coisas grandes.

Aos meus colegas de doutorado pela amizade e momentos de alegria, principalmente a minha mais recente companheira de pesquisa (Angelina) pelo apoio incondicional nos dados extraídos na Secretaria Municipal de Educação.

Por fim, agradeço a todas(os) professoras(es) da banca que, sobremaneira, participaram do processo de leitura criteriosa e contribuíram significativamente com a nossa tese, mesmo em tempos de pandemia e das dificuldades materiais, psíquicas e emocionais. Gratidão eterna!

Romance LIX ou da reflexão dos justos

*Foi trabalhar para todos...
- e vede o que lhe acontece!
Daqueles a quem servia,
já nenhum mais o conhece.
Quando a desgraça é profunda,
que amigo se compadece?*

*Tanta serra cavalgada!
Tanto palude vencido!
Tanta ronda perigosa, em sertão desconhecido!
- E agora é um simples Alferes
louco, - sozinho e perdido.*

*Talvez chore na masmorra.
Que o chorar não é fraqueza.
Talvez se lembre dos sócios
dessa malograda empresa.
Por eles, principalmente, suspirará de tristeza.*

*Sábios, ilustres, ardentes,
quando tudo era esperança...
E, agora, tão deslembrados até da sua aliança!
Também a memória sofre,
e o heroísmo também cansa.*

*Não choram somente os fracos.
O mais destemido e forte,
um dia, também pergunta,
contemplando a humana sorte,
se aqueles por quem morremos
merecerão nossa morte.*

*Foi trabalhar para todos..
Mas, por ele, quem trabalha?
Tombado fica seu corpo,
nessa esquisita batalha.
Suas ações e seu nome,
por onde a glória os espalha?*

*A ambição gera injustiça.
Injustiça, covardia.
Dos heróis martirizados
nunca se esquece a agonia.
Por horror ao sofrimento,
ao valor se renuncia.*

*E, à sombra de exemplos graves,
nascem gerações oprimidas.
Quem se mata em sonho, esforço,
mistérios, vigílias, pressas?
Quem confia nos amigos?
Quem acredita em promessas?*

*Que tempos medonhos chegam,
depois de tão dura prova?
Quem vai saber, no futuro
o que se aprova ou reprova?
De que alma é que vai ser feita
essa humanidade nova?*

Cecília Meireles

RESUMO

Esta pesquisa, cujo tema é Mal-Estar e Adoecimento Docente no contexto da Educação Infantil, vincula-se à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da PUC-Goiás. O problema e questionamentos deste estudo perpassam pelo desvelamento das contradições do Mal-Estar Docente no contexto da Educação Infantil e os motivos do adoecimento dos (as) Professores (as) no âmbito profissional, utilizando como método o materialismo-histórico dialético em Marx e Engels (1988). A fundamentação teórica percorre a pesquisa bibliográfica, documental, empírica e de análise de conteúdo e conta com as contribuições dos seguintes teóricos: Saviani (1984; 2007; 2011), Netto (2011), Chauí (2011), Konder (1983), Lombardi (2005; 2011), Enguita (1991), Frigotto (1997; 2003), entre outros não menos importantes. Os objetivos deste estudo são: conhecer, interpretar, refletir e analisar as lutas dos trabalhadores contra as arbitrariedades do poder e as relevantes contribuições históricas desses profissionais no campo da educação, bem como a garantia legal e normativa dos direitos de acesso e permanência das crianças da Educação Infantil, de modo sistematizado e institucionalizado. Esta tese está estruturada em três capítulos. No primeiro, analisa as influências das políticas neoliberais no contexto da Educação e os reflexos desse tipo de doutrina econômica no campo da Educação Infantil. No segundo, há uma análise acerca do cotidiano do trabalho dos professores da Educação Infantil dado o processo de precarização e sobrecarga que tem sido uma das condições do adoecimento desses docentes que exercem as suas funções, diariamente, dentro das instituições responsáveis pela primeira etapa da Educação Básica. E, no terceiro, estão as análises das contradições apresentadas no desenvolvimento empírico da pesquisa, por intermédio dos dados, como planilhas de afastamentos e os discursos apresentados pelas docentes entrevistadas. No campo metodológico, são analisados os documentos digitais (planilhas e ofícios), em relação aos afastamentos docentes concedidos entre 2013 e 2017, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – SME, e examinados os materiais (narrativas) apresentados por 30 Professoras entrevistadas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia-GO - CMEIs. Esta reflexão chegou às seguintes considerações: que o docente da Educação Infantil faz parte de uma categoria de trabalhadores explorados, desvalorizados e precarizados, de onde deduz-se que todos os desafios mostrados tendem a proporcionar e agravar seu mal-estar e adoecimento. Revelou que há especificidades no âmbito das políticas públicas internacionais, nacionais e locais, que podem favorecer o processo de adoecimento dos profissionais docentes da Educação Infantil. De modo que é possível concluir que, decididamente, o (as) Professor (a) da Educação Infantil é um profissional importante ao contexto educacional e necessita de políticas públicas educacionais e ações que incluam investimentos e recursos que possam contribuir na melhora das condições de trabalho, salários condignos, na valorização dos profissionais, e, dentre outras prerrogativas, que esses trabalhadores docentes consigam se qualificar em suas respectivas funções para que continuem lutando em defesa da educação pública, gratuita, laica e humanizada.

Palavras-chave: Mal-Estar Docente. Trabalho. Educação Infantil. Adoecimentos.

ABSTRACT

This research, whose theme is Teaching Health and Illness in the context of Preschool Education, is linked to the Research Line State, Policies and Educational Institutions, of the Postgraduate Program in Education (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE), of PUC-Goiás. The problem and questions of this study pervade the unveiling of the contradictions of Teacher's Discontents in the context of Preschool Education and the reasons for the illness of the Teachers in the professional sphere, using as a method the dialectical materialism-historical of Marx and Engels (1988). The theoretical foundation goes through bibliographic, documentary, empirical and content analysis research and counts on the contributions of the following theorists: Saviani (1984; 2007; 2011), Netto (2011), Chauí (2011), Konder (1983), Lombardi (2005; 2011), Enguita (1991), Frigotto (1997; 2003), among others, no less important. The objectives of this study are: to know, interpret, reflect and analyze the workers' struggles against the arbitrariness of power and the relevant historical contributions of these professionals in the field of education, as well as the legal and normative guarantee of the access and permanence rights of children in Education Childlike, in a systematized and institutionalized way. This thesis is structured in three chapters. In the first, it analyzes the influences of neoliberal policies in the context of Education and the reflexes of this type of economic doctrine in the field of preschool education. In the second, there is an analysis about the day-to-day work of Early Childhood Education teachers given the precariousness and overload process that has been one of the conditions of illness of these teachers who exercise their functions, daily, within the institutions responsible for the first stage of Basic Education. And, in the third, are the analyzes of the contradictions presented in the empirical development of the research, through the data, such as medical leaves of absence and the speeches presented by the interviewed teachers. In the methodological field, digital documents (spreadsheets and crafts) are analyzed, in relation to the teaching leave granted between 2013 and 2017, provided by the Municipal Education Department of Goiânia - SME, and the materials (narratives) presented by 30 Teachers interviewed at the Municipal Centers of Early Childhood Education of Goiânia-GO - CMEIs. This reflection reached the following considerations: that the teacher of Early Childhood Education is part of a category of exploited, devalued workers, from which it appears that all the challenges shown tend to provide and aggravate their malaise and illness. He revealed that there are specificities in the scope of international public policies, both national and local, which can favor the process of illness of professional teachers of preschool education. So that it is possible to conclude that, definitely, the Teacher of Early Childhood Education is an important professional in the educational context and needs public educational policies and actions that include investments and resources that can contribute to the improvement of working conditions, wages dignified, in the valorization of professionals, and, among other prerogatives, that these teaching workers are able to qualify in their respective functions so that they continue to fight in defense of public, free, secular and humanized education.

Keywords: Teacher malaise. Job. Child education. Illnesses.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Saúde dos professores do estado de Goiás no ano de 2017.....	96
Gráfico 2 - Licenças para Tratamento de Saúde concedidas aos Professores (as) Regentes da Educação Infantil do Município de Goiânia, entre 2013 a 2017.....	120
Gráfico 3 - Professores (as) da Educação Infantil do Município de Goiânia, do gênero feminino e masculino, afastados entre 2013 a 2017	122
Gráfico 4 - Descrição das idades dos (as) Professores (as) da Educação Infantil do Município de Goiânia, que estiveram de licença nos anos de 2013 a 2017.....	122
Gráfico 5 - Classificação das doenças recorrentes nos anos de 2013 a 2017, entre os (as) Professores (as) da Educação Infantil do Município de Goiânia-GO.....	126
Gráfico 6 - Classificação das doenças físicas recorrentes nos afastamentos dos (as) docentes da Educação Infantil nos anos de 2013 a 2017	127
Gráfico 7 - Classificação das Doenças Psiquiátricas mais recorrentes entre os (as) docentes da Educação Infantil nos anos de 2013 a 2017	128
Gráfico 8 - Dados referentes ao índice de Professores (as), em 2016, que trabalhavam na Educação Infantil (Rede Federal, Rede Municipal e Rede Privada) em Goiânia/GO.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Problemas enfrentados pelos(as) professores(as) na Educação Infantil.....	149
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição das instituições de Educação Infantil do Município de Goiânia.....	103
Tabela 2 - Questionário (25 questões) respondido por 29 (vinte e nove) Professoras Concursadas e vinculadas aos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia – GO.....	109
Tabela 3 - Classificação Internacional de Doenças, frequências (quantidade de sujeitos) e percentuais descritos nos laudos das perícias realizadas com os (as) docentes da Educação Infantil afastados (as) nos anos de 2013 a 2017.....	124

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DALI	Departamento de Alimentação
DIRPED	Direção Pedagógica
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERPAE	Gerência do Programa de Alimentação Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento
PEC	Proposta de Emenda à Constitucional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SINPRO GOIÁS	Sindicato dos Professores do Estado de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
1. EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA: CAMINHOS OU DESCAMINHOS DE HUMANIZAÇÃO?	26
1.1 Discutindo o papel da educação na Sociedade Capitalista: Alienação x Emancipação.....	26
1.2 As Políticas Neoliberais e suas Influências no contexto da Educação - Reflexos no Trabalho Docente na Educação Infantil.....	35
1.3 A Constituição Histórica e os Princípios Legais da Educação Infantil no Brasil.....	52
CAPÍTULO II	
2. AS CONTRADIÇÕES NO TRABALHO DOCENTE: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS.....	65
2.1 Condições do Trabalho Docente.....	67
2.2 O Processo de Fragmentação do Trabalho/Educação.....	70
2.3 O Trabalho Docente na Educação Infantil e os Desafios Enfrentados pelos Professores.....	81
2.4 O Trabalho e a Saúde dos Docentes: o que as Pesquisas têm apontado como Desafios na Educação Infantil.....	91
CAPÍTULO III	
3.O MAL-ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PROBLEMAS, SINTOMAS E ADOECIMENTOS DOS PROFESSORES....	99
3.1 Instituições, Sujeitos e Análise dos Discursos acerca do Mal-Estar Docente no Campo da Educação Infantil.....	99
3.1.1 Características das Instituições tuteladas e/ou Mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.....	102
3.1.2 Das Instituições Pesquisadas.....	105

3.1.3	Dos Sujeitos entrevistados.....	108
3.2	As Tensões Que Podem Comprometer A Condição Profissional Dos (As) Docentes Da Educação Infantil.....	115
3.2.1	Análise dos documentos sobre afastamentos dos (as) docentes na Rede Municipal De Goiânia: as principais doenças e licenças médicas no período de 2013 A 2017.....	120
3.2.2	Interpretações e sistematizações acerca do Mal-Estar Docente e o que dizem os (as) professores(as) que trabalham em Instituições de Educação Infantil no Município De Goiânia.....	130
	CONSIDERAÇÕES	152
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A	169
	APÊNDICE B	178

INTRODUÇÃO

A temática Mal-Estar Docente surgiu em estudos, no Brasil, a partir da década de 1980. No entanto, tornou-se uma questão recorrente no século XXI com as mudanças na organização do mundo do trabalho e com a adoção do neoliberalismo que tem levado a precarização das condições laborais, representando crescente aviltamento salarial, desemprego, subemprego, retiradas de direitos trabalhistas e intensificação da exploração. Esse processo, denominado de aumento da produtividade, encobre a realidade da sociabilidade do capital que joga na pobreza e na indignidade milhões de trabalhadores e os ameaça constantemente em sua sobrevivência e dignidade humana.

Situando o Problema

Quando iniciamos a construção desta tese, vivenciando as políticas neoliberais, nem sequer imaginávamos as mudanças que ocorreriam ao longo desses anos de escrita em nossas vidas, como as que vimos surgir com a crise econômica iniciada em 2015 (fortalecimento econômico da burguesia, do poder político dos militares e do judiciário), que levou ao golpe de estado, em 2016, com a ascensão da extrema-direita capitaneada pelo capital financeiro, poderio americano, militares e o capitão presidente Jair Messias Bolsonaro.

A avalanche de retiradas de direitos trabalhistas e a reforma previdenciária trouxeram mais fome e miséria, aprofundando as condições de exclusão e escravidão retratadas por Jessé Souza em sua obra, de 2020, *“A Guerra Contra o Brasil”*. Recentemente, estamos vivendo uma pandemia¹ no capitalismo e isso tem provocado péssimas condições de trabalho para as pessoas, agravadas pelo isolamento social, o que vem agudizando as contradições que interferem na vida, tanto individual e quanto coletiva. Segundo Fontes (2020), a pandemia do coronavírus tem incitado tensões em países desenvolvidos e nas demais nações capitalistas, quando em meio à crise esses países se posicionam em defesa do lucro e não da vida, e estabelecem

¹ Conforme Fontes (2020) até onde sabemos, a pandemia do novo coronavírus teve foco inicial na China, país superpopuloso que ante a preocupação de a doença se alastrar e tomar grandes proporções, cercou-se de medidas extremadas de isolamento social. Tais medidas interromperam totalmente as atividades em Hubei, cuja capital é Wuhan (60 milhões de habitantes), um dos centros industriais mais importantes do país.

maior importância para os ganhos, procurando evitar as interrupções das atividades de trabalho que podem interferir na redução ou extração de mais trabalho no processo de acumulação de capital. Para a autora, antes da crise sanitária já vivenciávamos outras crises capitalistas na superprodução de capitais em forma de títulos ou valores em dinheiro, no enriquecimento desordenado de banqueiros e na exploração descarada da classe trabalhadora. Todo esse processo de mudança vinha sendo anunciado pelos economistas mundiais.

De acordo com a autora, essas crises recorrentes são cada vez mais devastadoras para os trabalhadores, dentre eles aos docentes, dado que essas mudanças fortalecem o sistema econômico, provocam a expansão dos tentáculos capitalistas com a expropriação dos direitos trabalhistas conquistados. Ademais, todo esse processo provoca a falta de emprego e faz com que o trabalhador se submeta às atividades precárias para sobreviver.

Essas mudanças impactam, em geral, a vida dos trabalhadores, dentre eles os docentes em todas as etapas da educação brasileira. Em face desses desafios, notamos o descaso e o tratamento desumano para com os professores da Educação Infantil e isso pode ser ratificado pela baixa quantidade de pesquisas voltadas ao objeto de estudo, qual seja o mal-estar e adoecimento dos professores, desta etapa da educação. Fato este validado após uma ampla investigação em diferentes plataformas oficiais de pesquisas (artigos) científicas, no Brasil, como a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*². Ao acessarmos a plataforma (SciELO), utilizando o filtro “mal-estar docente”, visando obter dados dos estudos defendidos em um recorte temporal de cinco anos (2013-2018), observamos apenas 12 trabalhos publicados oficialmente no banco de dados em questão. Entretanto, ao realizarmos uma leitura criteriosa dos trabalhos depositados, identificamos somente um artigo, de 2016, intitulado “*Trabalho docente e Saúde das Professoras de Educação Infantil de Pelotas*”, Rio Grande do Sul, dos autores Jarbas Santos Vieira, Vanessa Bugs Gonçalves e Maria de Fátima Duarte Martins, publicado na revista Trabalho Educação e Saúde, do Rio de Janeiro.

² “SciELO é um banco de dados bibliográfico, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto” (PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC, 2019).

Ao aprofundarmos a análise, usando o filtro “mal-estar docente na educação infantil”, o banco de dados apresentou esse mesmo artigo, ou seja, não foi possível localizar pesquisas desenvolvidas ou concluídas que tratassem do assunto em pauta, denotando um verdadeiro silenciamento com essa etapa tão importante da educação.

Em abril do ano de 2018, por meio da plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), usando o filtro “mal-estar docente na educação infantil”, evidenciamos que, dos trabalhos defendidos entre 2010 e 2018, o banco de dados apresentou apenas 04 dissertações e nenhuma tese. Após realização de leitura criteriosa das dissertações relacionadas, houve a identificação de apenas um trabalho cujo tema é “*Níveis de mal/bem-estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre*”, da autora Karina Pacheco Dohms, dissertação defendida em 2011, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Contudo, a pesquisa supracitada foi realizada com sujeitos professores de toda educação básica (infantil até ensino médio), ou seja, não atende as especificidades do respectivo objeto que este estudo visa investigar. Nesse período, inclusive com a troca de filtro para “adoecimento dos professores da educação infantil”, “desafios no trabalho docente da educação infantil” e “mal-estar e adoecimento do professor da educação infantil”, nenhum outro estudo foi encontrado. Contudo, o filtro “saúde dos professores da educação infantil”, proporcionou visualizar em meio a 4.432 trabalhos, a tese “*Docência na educação infantil – ofício, atividade e saúde*”, autor – Pinheiro, Francisco Pablo Huascar Aragão – tese - publicada em 2014 pela Universidade Federal do Ceará.

Por fim, ao verificarmos a plataforma de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 24 de maio de 2018, um gigantesco desafio surge: seria necessário filtrar especificamente o objeto de investigação deste estudo em meio a milhares de trabalhos ali depositados. Outrossim, usando o filtro “mal-estar docente na educação infantil”, na área de conhecimento da educação, não foi possível localizarmos nenhuma tese, ainda que, contraditoriamente, essa base de dados tenha apresentado 861 dissertações defendidas entre 2013 e 2017. Contudo, dentre elas, após análise minuciosa dos títulos da primeira página, observamos que nem todos esses trabalhos apresentados estão vinculados ao mal-estar docente no campo da Educação Infantil, visto que se estendem às demais etapas da educação básica.

Este tem sido o contexto das pesquisas brasileiras voltadas às questões da formação e condições de trabalho dos docentes da Educação Infantil. Diante do qual necessário se torna uma investigação em relação aos problemas que os (as) Professores (as) da Educação Infantil estão enfrentando no âmbito de suas atividades laborais cotidianas.

Nesse universo, o que propomos, neste estudo, é investigar o “Mal-estar Docente” dentro os quadros conjunturais da ação profissional do professor que, atualmente, está inserido no âmbito da Educação Infantil, com o seguinte título: *Configuração e Sentidos do Mal-Estar Docente no Contexto da Educação Infantil*.

Ao se pensar a temática “Mal-Estar Docente”, na atualidade, apreendemos que não é um problema exclusivo do Brasil e, tampouco, de uma categoria específica de professores cuja problemática começou a ganhar visibilidade recentemente em diferentes áreas do conhecimento.

Dejours (2007) revela que as desigualdades sociais têm ampliado o quadro de sofrimento decorrente do mundo do trabalho. O autor diz que, raramente, a mídia expõe ou valoriza dados, ou pesquisas sociais que façam referência às inquietações que o trabalhador enfrenta, cotidianamente, no contexto das funções que exerce profissionalmente. De acordo com o autor, não é difícil encontrar sujeitos envolvidos nessa situação de sofrimento em relação ao trabalho e que estão enfrentando distintos problemas que acabam gerando um silenciamento profundo por diferentes motivos (p.28).

Aliadas à lógica capitalista, somam-se as imposições aos docentes de severas dificuldades para atender as exigências sociais, de um sistema de ensino que não satisfaz as demandas da sociedade. Essa ausência de condições básicas para o cumprimento do trabalho pedagógico do professor pode gerar um mal-estar quanto ao seu desempenho profissional uma vez consideradas, em grande parte, a situação institucional precária de trabalho, os baixos salários e, inclusive, as condições para o ensino e aprendizagem.

Diante disso, formulamos o problema-objeto desta tese, voltada ao Mal-Estar docente e ao adoecimento dos professores da Educação Infantil pública de Goiânia. As questões que nos inquietaram foram as seguintes: quais são os desafios enfrentados pelos docentes no exercício do trabalho profissional, os sintomas apresentados cotidianamente e o que dizem suas narrativas em relação ao Mal-estar no contexto da Educação Infantil?

O problema desta tese foi definido a partir das situações decorrentes dos desafios que os/as professores/as têm enfrentado cotidianamente na Educação Infantil, uma vez que a ausência de condições básicas para o cumprimento do trabalho pedagógico é conhecida e estudada. Porque os direitos conquistados não são garantidos e nem instituídos por políticas de valorização docente? Como esse processo acaba interferindo no desenvolvimento desse profissional que vem executando seu trabalho em alardeadas condições precárias, falta de reconhecimento, desqualificação mediática dos serviços e servidores públicos, do descrédito da ciência, baixos salários, bem como, o adoecimento físico e mental?

Dessa forma, esta tese traz como objetivo geral: desvelar as contradições do Mal-Estar Docente no âmbito da Educação Infantil - na cidade de Goiânia/GO, com uma amostra de até 10% do universo dessas instituições, buscando entender quais as condições e situações que têm levado os(as) professores(as) ao adoecimento no seu ambiente profissional.

Concomitantemente, os objetivos específicos intentam: analisar as condições concretas que têm desencadeado o Mal-Estar em Professores(as) da Educação Infantil; interpretar, por meio das narrativas, o que os(as) Professores(as) relatam sobre os seus problemas, sintomas e adoecimentos no âmbito da profissão; levantar as principais doenças e licenças médicas, assim como os períodos de absenteísmos³ dos profissionais da Educação Infantil entre 2013 e 2017; analisar as principais contradições encontradas no cotidiano dos professores(as) da Educação Infantil quanto à construção de sua identidade e realização profissional.

Assim, a relevância desta investigação no doutorado está em analisar as tessituras do atual contexto do Mal-Estar e Adoecimento Docente na Educação Infantil, em Goiânia (GO), para a compreensão dos múltiplos sentidos e contradições quanto ao aumento das cobranças na atuação docente desde as políticas econômicas neoliberais instituídas no Brasil.

Há indícios do mal-estar no trabalho de professores (as) que vivenciam a imposição de um sistema produtivista e esse processo tem aumentado significativamente, dada a complexidade das tarefas a serem realizadas pelos

³ Hábito de não comparecer, de estar ausente. "**Absenteísmo**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/absente%C3%ADsmo>. Acesso em: 21 julho/2020.

docentes. Esses dilemas e diferentes sintomas do mal-estar docente têm sido reverberados pelas exigências impostas aos Professores (as) que não possuem as condições necessárias para desenvolver uma ação pedagógica coerente, criativa e segura. O que torna necessário analisar, além das questões orientadoras, aspectos como: a fundamental importância da Educação Infantil, na atual sociedade, considerando essa fase educacional como um espaço privilegiado de aprendizado, de constituição e construção de conceitos de sentidos, valores e percepções para o desenvolvimento dos sujeitos sociais.

Todavia, Massucato (2012, p.12) ressalta que a área da Educação Infantil “[...] é carente em termos de elaboração de políticas públicas e de reconhecimento profissional”. Para a autora, a falta de valorização “[...] pressupõe o reconhecimento deste profissional como professor/a, cujos direitos perpassam sua profissionalidade docente [...]” (p. 12). O que se tem visto, atualmente, é uma carreira docente cada vez mais desvalorizada, precarizada e estigmatizada no contexto social, que leva ao próximo aspecto: a precarização do trabalho docente em tempos de políticas econômicas neoliberais, que atinge o âmbito coletivo do processo de trabalho, podendo gerar insatisfação, sofrimento e adoecimento da vida pessoal/física e profissional docente.

À luz da teoria de Marx (1982), o modo de produção capitalista afeta as diferentes classes sociais e profissionais, uma vez que tem por base a exploração do trabalho. A análise sobre o objeto de pesquisa acerca do “Mal-estar Docente”, no contexto da Educação Infantil, é fundamental para descortinar as imposições do capitalismo diante do processo de trabalho docente e os meios que lesam diretamente os seus direitos profissionais e sociais.

Outro ponto importante refere-se ao aspecto voltado aos prejuízos causados pelo: o aumento do adoecimento docente, licenças e abstenções que atrapalham o processo pedagógico e dificultam a relação professor(a)-aluno(a)-família. As licenças dos professores (as) representam significativas sobrecargas de trabalho para os demais docentes, isso cria um círculo vicioso que pode afetar o desempenho dos demais trabalhadores da educação, expandindo o número de adoecidos dentro do contexto institucional, contexto este que não tem enfrentado o problema com a devida responsabilidade social. Quase não existe substituição de professores no ensino público, o que tem propiciado a dispensa de alunos. Alguns estudos demonstram importante insatisfação, adoecimento e afastamentos dos docentes, por longos

prazos, sem que as instituições se proponham a analisar como poderiam modificar essas relações nos espaços educacionais. Esses desafios e a desvalorização iniciam-se nas políticas públicas educacionais que se refletem de modo desigual no contexto sociopolítico e econômico. E isso contribui, sobremaneira, para a desvalorização e precarização da atividade docente, agudizando as possibilidades do mal-estar docente e, por intermédio dele, do adoecimento de profissionais da educação.

De modo que, esta tese consiste em um estudo teórico-empírico que tem como base de estudo a análise, compreensão e desvelar dos desafios enfrentados por professores (as) da Educação Infantil, no tempo atual, relacionados com o Mal-Estar Docente. Buscamos processar até 10% das Instituições Municipais de Educação Infantil em Goiânia (Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs), partindo do estudo das contradições do “Mal-Estar Docente” no âmbito da primeira etapa da Educação e o que tem levado seus profissionais ao adoecimento. Entretanto, como poderíamos trabalhar com o percentual de 10% e legitimar uma pesquisa? O percentual em questão trata-se da quantidade estipulada como possível de ser concedida pela Secretária Municipal de Goiânia, na qual é analisada a viabilidade das visitas às Instituições, o tempo disponível para efetuar as entrevistas, a dificuldade em aprovar o projeto de pesquisa no Comitê de Ética, o custo das idas e vindas às escolas, a distância entre as regionais, dentre outros. Entretanto, esse percentual aparentemente pouco significativo, não o é, pois, ao optarmos por trabalhar com a perspectiva dialética materialista histórica e a categoria totalidade com sua fundamentação teórica nos mostra que a “a estrutura é uma relação específica dos termos de uma relação recíproca com o todo e entre si através da mediação do todo” (BOTTOMORE, 2001, p.382). Isso significa dizer que os 10% são uma totalidade das relações sociais e de trabalho a parte, é o todo e o todo é a parte. A estrutura capitalista se faz na parte do todo.

Método e Metodologia: A gênese Da Pesquisa

Após submetermos este trabalho ao Comitê de Ética da PUC Goiás, foi feito o sorteio das 15 instituições que seriam pesquisadas e encaminhamos uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação - SME, buscando uma autorização para a realização desta pesquisa. Imediatamente a SME emitiu convite para uma entrevista

na Superintendência Pedagógica, na qual fui questionada sobre a relevância do projeto e foi solicitada uma breve defesa referente a mesma, prontamente atendida.

A pesquisa foi autorizada e a Secretaria Municipal de Educação – SME, informou seu interesse em receber, como contrapartida, o resultado desta investigação, solicitando a apresentação do mesmo na instituição (SME) em um evento agendado posteriormente.

Preenchemos e assinamos um termo de anuência fazendo referência ao caráter da pesquisa e às instituições envolvidas.

Para finalizar o trâmite legal, encaminhamos o Termo de Anuência à gerência pedagógica para que elaborassem uma autorização permitindo o nosso acesso às instituições que seriam pesquisadas, termo este no qual constava a relação dos 15 Centros Municipais de Educação Infantil, sorteados para a realização da pesquisa.

Em posse do Termo de Anuência, passamos a ter acesso aos dados ligados à saúde do servidor da secretaria municipal de educação - para analisar as planilhas existentes no departamento de saúde e segurança do trabalhador, o qual se dispôs a enviar por *e-mail* os dados que contivessem os relatórios gerais dos afastamentos dos funcionários administrativos e docentes nos últimos cinco anos. Isso oportunizou as análises das planilhas e, ao mesmo tempo, iniciar as entrevistas com dois professores de cada instituição sorteada, por regional, a saber: Regional Bretas (praça do violeiro), Regional Central, Regional Maria Tomé (Nova Suíça), Regional Brasil de Ramos (Cidade Jardim) e Regional Jarbas Jaime (Sudoeste). Todas as regionais e as respectivas instituições vinculadas são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (Goiânia).

Objetivando conhecer, interpretar e analisar as contradições do Mal-estar Docente no contexto da Educação Infantil, e, debruçar aos estudos investigativos acerca desse objeto, foram sorteadas, entre as cinco regionais (cidade de Goiânia – GO), 15 Centros Municipais de Educação Infantil, dentre as 119 instituições coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

A propositura desta tese principiou pela investigação histórica acerca do percurso da educação brasileira, analisando os desafios enfrentados pela classe trabalhadora, bem como, a constituição e estabelecimento dos direitos legítimos e essenciais das crianças de poderem frequentar uma instituição educativa que garanta às especificidades da primeira infância.

O estudo teórico foi realizado, inicialmente, por intermédio de uma revisão bibliográfica para demarcar o estado de conhecimento da temática ora investigada. Buscamos contribuições a partir dos seguintes autores: Cambi (1999), Chauí (2011), Dourado (2001), Forrester (1997), Libâneo ([s.d.], 2000), Massucato (2012), Machado (1999), Marx e Engels (1988), Monteiro (2006), Saviani (1984, 2007, 2011), Sennett (1999), Teixeira (1996), Zaragoza (1999), dentre outros.

O *corpus* empírico se constituiu por intermédio de fontes documentais secundárias, aplicação de um questionário semiestruturado que foi destinado aos professores (as) da Educação Infantil e documentos (digitais e físicos) cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO.

Desses procedimentos, os dados advindos serão sistematizados à luz das referências aportadas com o intuito de compreender, interpretar e analisar as contradições do Mal-estar Docente na Educação Infantil de maneira crítica, numa perspectiva dialética.

A metodologia desta tese foi desenvolvida a partir das categorias de análises bibliográficas, documental e análise de conteúdo, que correspondem a um conjunto de procedimentos que buscam a elucidação do objeto de pesquisa. Lima e Miotto (2007) destacam que, trabalhar com a pesquisa bibliográfica, requer um movimento incansável de apreensão e compreensão do objeto a ser investigado. É um processo contínuo e dialético em que o pesquisador necessita assimilar que a procura pelo conhecimento teórico e prático é permanente e, sobretudo, inacabado.

Assim, na pesquisa bibliográfica é importante definir e expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos do trabalho ou da ação. Fez-se necessário o detalhamento das fontes que envolveram esse processo de investigação. A metodologia é responsável pela opção teórica e delinea o caminho para se interpretar a realidade e o homem. De forma que, umas das ações importantes do percurso metodológico é a definição do método de pesquisa.

Por isso, a base de investigação dada pelo método do materialismo histórico-dialético permitiu a esta análise considerar a contradição e o conflito concomitantemente ao movimento histórico da totalidade, vislumbrando a unidade da dimensão filosófica dos conceitos concretos e políticos que permeiam o objeto de investigação.

Com isso, é possível perceber a importância de se reconhecer a dialética como perspectiva teórica e metodológica essencial em tempo de degradação humana

gerada pelo capitalismo e suas posturas ideológicas que corroboram nos retrocessos históricos e sociais.

De acordo com o autor Netto (2011, p. 22), o método de pesquisa em Marx visa partir da aparência para "alcançar a essência do objeto". E para conseguir chegar à essência do objeto é preciso capturar "[...] a sua estrutura e a dinâmica, por meio de procedimentos analíticos, operando a sua síntese [...]" para que o pesquisador possa reproduzir esse conhecimento "no plano do pensamento" (NETTO, 2011, p. 22).

Desse modo, mediante a pesquisa orientada pelo método, o investigador, no plano ideal, buscará reproduzir a essência do objeto investigado. Ainda, conforme Netto (2011), a questão de método é epistemológica, porque é preciso submeter o método ao próprio método. O compromisso da ciência é desvelar o que não se vê, por isso é necessário pôr à vista o funcionamento desta sociedade e as contradições contidas neste contexto.

Nesse sentido, na primeira parte desta tese apresentamos uma reflexão acerca da luta dos trabalhadores contra as arbitrariedades do poder burguês e as contribuições mais relevantes dessa luta, ao longo da história, pela garantia legal e normativa dos direitos de acesso e permanência das crianças à Educação Infantil de modo sistematizado e institucional. A partir disso, analisamos as influências das políticas neoliberais no contexto da Educação e os reflexos desse tipo de economia no campo da Educação Infantil.

Prosseguindo a pesquisa, na segunda parte realizamos uma análise acerca do cotidiano do trabalho dos professores da Educação Infantil dado o processo de precarização, sobrecarga que tem sido um dos fatores do adoecimento desses docentes, que exercem as suas funções diariamente dentro das instituições responsáveis pela primeira etapa da Educação Básica. Assim, o segundo capítulo tem o encargo de apresentar e problematizar algumas contribuições do materialismo histórico-dialético, para promover a compreensão das categorias trabalho docente no âmbito da educação brasileira. Visa entranhar e desvelar a essência do trabalho da categoria docente voltada à Educação Infantil e, para tanto, percorremos o caminho de estudo científico sobre a saúde dos docentes da Educação Infantil e os desafios enfrentados cotidianamente por esses profissionais.

Na terceira e última parte da tese, analisamos os documentos digitais (planilhas e ofícios), referentes aos afastamentos concedidos no período de 2013 a 2017, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME, e examinamos

os discursos expressos nos materiais (narrativas) apresentados por 30 Professoras entrevistadas, no ano de 2018, dentro dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia-GO. Realizamos análises das contradições apresentadas no desenvolvimento empírico da pesquisa, por meio dos dados como planilhas de afastamentos e nos discursos apresentados pelas 30 professoras entrevistadas dentro dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia.

Desse modo, com base na teoria do materialismo histórico dialético, preconizada por Marx, fizemos uma significativa reflexão acerca das contradições apresentadas no trabalho dos/as professores/as da Educação Infantil, buscando sair da aparência e acessando a essência dos problemas que nos foram apresentados.

Além do exposto, nos capítulos seguintes, operamos uma interlocução histórica, apoiada nos princípios legais reverberados pela luta da classe trabalhadora pela obrigatoriedade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, em sua primeira etapa na Educação Básica. Problematizamos a perspectiva econômica neoliberal, atual, que tem a cada dia desmobilizado os trabalhadores, bem como a categoria docente, e enfraquecido a luta da educação pela retomada dos direitos essenciais que foram conquistados ao longo dos últimos séculos e retirados nas últimas décadas.

É nesse contexto, segundo Fontes (2020), que o Estado tem se refugiado cada vez mais na bolha do capital. Enquanto isso, os trabalhadores estão submetidos a crescente violência física e simbólica promovida pelas instâncias públicas que deveriam proteger e cuidar de todos/as, mas ao contrário, ampliam as desigualdades sociais e a exploração dos sujeitos que trabalham, bem como, contribuem para o aumento das estatísticas de exaustão, adoecimento e morte dos trabalhadores.

CAPÍTULO I

1. EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA: CAMINHOS OU DESCAMINHOS DE HUMANIZAÇÃO?

Este capítulo apresentará um breve histórico acerca da luta dos trabalhadores pela garantia legal e normativa dos direitos de acesso e permanência das crianças à Educação Infantil institucionalizada e problematizará os fatores pelos quais as políticas neoliberais influenciam drasticamente no contexto da Educação e, principalmente, na primeira etapa de ensino.

1.1 Discutindo o papel da Educação na Sociedade Capitalista: Alienação x Emancipação

Ao analisarmos a concepção de educação e sua natureza histórica e social, compreendemos que todo e qualquer ser humano está imerso cotidianamente em determinado processo educativo, seja na vida privada ou pública, assim como por meio das diferentes instituições sociais com as quais os sujeitos convivem diariamente (BRANDÃO, 2007). A própria Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 destaca em seus primeiros artigos que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Desse modo, considerando a abrangência do processo de educação e da formação humana, é preciso entender que a Educação Infantil no Brasil foi se institucionalizando ao longo da história e ganhando a força política necessária até ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica.

Entretanto, foi longo e secular o caminho histórico para que a criança fosse reconhecida como sujeito de direito e respeitada como ser humano, mesmo que em muitas sociedades, atualmente, esse processo não tenha se completado.

O reconhecimento da criança enquanto ser social, ao longo da história, se deu enquanto preparação para o trabalho nas diversas sociedades, uma vez que o trabalho se constituía/constitui em processo educativo por excelência.

Segundo Aries (1986, p. 50), na idade média não se reconhecia o direito da criança, visto que em pinturas da época, “[...] por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. Para o autor, é muito difícil acreditar que a falta da representação da criança, nessas iconografias, decorresse da incompetência dos artistas ou mera coincidência. Essa ausência tem a ver com o não lugar “[...] para a infância nesse mundo” e por não haver respeito com relação à criança e suas singularidades individuais em comparação aos demais sujeitos.

Ao percorrer esse caminho histórico, Aries (1986, p. 50) defende que só a partir do século XV é possível observar o surgimento de imagens de crianças representadas em iconografias religiosas. A partir desse período, notamos cenas de gêneros e uma centralidade maior na criança junto de sua família: participando de jogos com adultos, no meio da multidão, no colo da mãe, brincando, aprendendo ofícios e na escola. Esses registros estão diretamente relacionados às famílias da alta sociedade, pois, a criança da classe trabalhadora e os filhos dos escravos eram totalmente invisibilizados nesse contexto.

Nessa compreensão, sobre o período da idade média, Enguita (1989) destaca como as crianças mais abastadas eram educadas. Segundo o autor, a partir dos sete anos, os “aprendizes” eram encaminhados a outros espaços familiares que se dispunham a contribuir nesse processo de intercâmbio. Havia um destaque maior para os grupos de artesãos que acabavam ensinando seus ofícios a um número maior de sujeitos. Muitas crianças possuíam contratos com esses mestres artesãos que eram responsáveis por ensiná-las as principais técnicas, suprir necessidades básicas de sobrevivência, inseri-las na formação moral e nos bons costumes, transformá-las em pequenos cidadãos, envolvê-las nas concepções literárias, por fim, encaminhá-las para a escola e acompanhar o processo de desenvolvimento desses sujeitos.

Enguita (1989) afirma que existiam diferenças entre os filhos da nobreza em relação aos descendentes dos artesãos e camponeses. O primeiro grupo aprendia diferentes ofícios como: leitura, escrita e a literatura. Já o segundo grupo não tinha o direito a ser letrado ou encaminhado à escola; quando obtinha acesso a algum tipo de educação esta era voltada para a doutrinação, ou seja, apenas com cunho religioso e de questões morais.

Para o autor, além desses grupos ligados à nobreza, artesãos e camponeses, existiam as crianças que eram consideradas órfãs ou filhos das pessoas marginalizadas pela sociedade. A elas, os únicos destinos possíveis eram as instituições denominadas de orfanatos. Esses espaços ficavam reservados à preparação disciplinar para o trabalho, a instrução escolar mínima, onde a maior parte do tempo era empregado em questões laborais. Levavam-nas para as indústrias ou as exploravam dentro das próprias instituições que as acolhiam.

No século XVI, segundo Monteiro (2006), a Alemanha tratou a preparação mínima para o trabalho via direitos à instrução como obrigação escolar. Nos séculos seguintes foi decretado a escola obrigatória para as crianças e os jovens e, concomitantemente, criada a escola de formação docente.

Entre os séculos XV e XVI – período de transição para a idade moderna - Cambi (1999), ao destacar o percurso da educação, ratifica que a virada do humanismo europeu favoreceu o desenvolvimento da educação e da pedagogia na sua significativa constituição didática, especialmente na descoberta das especificidades da infância e da importância dada à formação do sujeito integral.

Para o autor, no início da idade moderna, na região da Itália, alguns temas e métodos pedagógicos estavam diretamente ligados à formação do homem e, parte deles, indicavam caminhos para a excelência humana integral e intelectual.

Cambi (1999, p. 197) salienta que “[...] a modernidade gira em torno do nascimento do Estado moderno [...] a revolução social, promove a formação e a afirmação de uma nova classe: a burguesia [...]”. Notamos, assim, que a faculdade intelectual estava diretamente ligada aos interesses da burguesia voltada para uma razão instrumental e com finalidades específicas.

Além disso, a modernidade caracterizou-se pelas revoluções mercantilista e comercial, com teorias que justificavam o processo de enriquecimento e a acumulação primitiva de capital pela classe dominante.

O processo de transição para o modo de economia capitalista de produção iniciou-se na Europa, a partir da decomposição do modo de organização social e política feudal, e se fortaleceu com a implantação do processo econômico baseado na industrialização, ou seja, todo esse contexto transitório histórico demandou um longo tempo de transformação do capitalismo baseado no “[...] desenvolvimento progressivo de um certo individualismo e da aplicação de mentalidade racional e pragmática à organização da vida social” (PRONI, 1997, p.4).

Quando há a reflexão acerca da concepção de infância nesse movimento histórico referente ao processo capitalista, sob a ótica do historiador Aries (1986), entendemos que essa sensibilidade sobre a infância era presente apenas na camada da sociedade mais abastada e não se estendia à criança pobre.

Nesse sentido, Cambi (1999) ressalta que, na reforma protestante, o movimento encabeçado por Lutero foi extremamente significativo no processo histórico, dado que descortinou outra perspectiva de mundo, bem diferente do contexto da idade média.

Contudo, segundo o autor, na idade moderna, a ideia principal era desenvolver outro tipo de economia diferente do período histórico anterior. Intentavam a reelaboração da configuração de poder que estava nas mãos do clero, a laicização do conhecimento e a organização do estado nacional. A pirâmide social passa por uma reconfiguração com o capitalismo. Nesse momento a burguesia começa a consolidar e influenciar na desestruturação da organização antiga.

Cambi (1999, p.197) afirma que, “[...] a modernidade gira em torno do nascimento do Estado moderno, [...] a revolução social, promove a formação e a afirmação de uma nova classe: a burguesia”. Postulavam pela razão em função dos interesses da burguesia, ou seja, uma razão instrumental e com finalidades específicas.

O autor mostra que, Lutero, em seu projeto pedagógico de sociedade, buscava uma liberdade formativa para a leitura da bíblia, sustentada em uma economia para um novo olhar ao cristianismo. Aqui, existia o fomento à essência da pedagogia entre o ensinar e o controle para a autonomia, mesmo que fosse um projeto um tanto contraditório, visto que, de um lado estava a liberdade para romper com a hegemonia do pensamento da igreja católica e do outro o controle do protestantismo para servir ao capitalismo.

Saviani (2011) destaca a transformação histórica no modo de produção feudal para o modo capitalista, que gradativamente contribuiu para o surgimento da divisão de classes. Enquanto isso, os processos educativos foram mudando e a instituição escolar se complexificando ao ponto que, na contemporaneidade, ela se torna referência importante perante as demais formas de educação.

Lombardi (2005, p.2-4) evidencia que não há possibilidade de avançar nas discussões concernentes à transformação social sem incluir nesse processo um "projeto crítico de educação", mesmo porque esse contexto não será mudado

enquanto o sistema socioeconômico for gerido pelos lucros oriundos do modo de produção capitalista e a educação constituir-se em mercadoria.

O autor afirma que a educação não pode ser vista de modo separado da vida social, visto que deve ser contextualizada e inserida nos “movimentos contraditórios”, primeiro, nas lutas de classes. Por isso, a educação precisa ser compreendida como parte da vida humana passível de mudanças históricas e que acompanha as formas de produção “dos homens”. Assim, para ele, é “[...] no contexto do modo capitalista de produção que a problemática em questão deve ser colocada” (LOMBARDI, 2005, p.2-4).

Lombardi (2005) destaca que o século XIX foi marcado pela oposição clara entre duas classes presentes na sociedade capitalista. Esse confronto refletiu diretamente no processo de organização política, social, ideológica e de vida coletiva, dado que a burguesia e os trabalhadores possuem projetos educacionais diferentes no contexto social. O autor assinala, ainda, que

Conservadores, reformistas e revolucionários colocavam na educação um papel essencial, quer para manter o equilíbrio e a harmonia social, quer para promover ajustes que resolvessem disfunções sociais ou mesmo para revolucionar a ordem existente (LOMBARDI, 2005, p. 6).

Posto isto, o autor ressalta que o positivismo com a sua ciência e técnica acabou fomentando uma ideologia inclinada a uma classe que valoriza a produção/lucro. Contudo, no contraponto disso, está o socialismo que salienta valores invisibilizados pela burguesia como, por exemplo, o poder democrático e a participação popular ativa no gerenciamento da sociedade em busca de um modelo socialmente justo.

Lombardi (2005) destaca que a história, no início do século XX, caracterizou-se pela luta dos trabalhadores contra a burguesia, por acesso à educação e instrução.

Dessa forma, segundo Monteiro (2006), a partir do século XX foram criados os Ministérios da Educação em países europeus e asiáticos, o Brasil e outros países, de igual forma, se organizou para atender a mesma demanda.

Voltando a Lombardi (2005), nessa perspectiva, a concepção pedagógica burguesa, de modo geral, é radicalmente defendida por uma casta de intelectuais

denominados como orgânicos⁴ (no sentido gramsciano), ou seja, intentam representar e defender a sua classe social e expressam uma ideologia de defesa do capitalismo, cuja base é o liberalismo.

Em contraponto ao liberalismo, o projeto socialista é baseado em posições teóricas fundamentadas nas bases marxistas e engelsianas, isto é, trataram de promover uma ampla reflexão acerca das relações humanas e dos processos institucionais que contraditoriamente regulavam toda a sociedade.

Lombardi (2005) salienta que Marx e Engels não realizaram pesquisas voltadas à educação, mesmo tendo elaborado o texto “Teorias Pedagógicas”, dado que as suas posições foram sistematizadas e marcadas por pesquisas concernentes à economia, política e sociedade.

Desse modo, um dos principais conceitos sobre a educação, constituídos pela teoria marxista e engelsiana, se deu no movimento dos trabalhadores de 1848. Por certo, esse movimento incentivava os trabalhadores a assumirem o poder, a lutar pela escola pública e gratuita à todas as crianças, bem como a extinção do trabalho infantil (até hoje não resolvido no Brasil) nas fábricas, intentando a educação como contribuição ao processo de produção humana. A teoria marxista e engelsiana não descartou importantes “[...] conquistas teóricas e práticas da burguesia no campo da educação, como a instituição das universidades, laicidade, estabilidade, gratuidade, renovação cultural e primazia do trabalho” (LOMBARDI, 2005, p. 11).

Os princípios fundamentais da concepção marxista da educação mostravam a necessidade de:

Eliminação do trabalho das crianças na fábrica, associação entre educação e produção material, educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral, abrangendo os três aspectos: mental, físico e técnico, adequados à idade das crianças, jovens e adultos; inseparabilidade da educação e da política; e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer (LOMBARDI, 2005, p. 12).

⁴ “Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 1982, p.8-9).

Nesse contexto, Lombardi (2005) salienta que a teoria marxista e engelsiana não desconsiderava a responsabilidade do Estado pela educação, mas criticava o fato da burguesia fazer o uso, o domínio e o controle desses direitos que, efetivamente, deveriam ser de todos os sujeitos.

Para fugir desse tipo de hegemonia, tais teóricos marxistas sugeriram que o sistema fosse gerido democraticamente pela população de forma não burocrática, representada por delegados. O que se observa, no tocante ao exposto, é a compreensão da educação como uma das formas de desalienação dos trabalhadores e importante instrumento de formação na construção da luta dos trabalhadores. Essas propostas pedagógicas revelam fundamentos significativos para a conformação do trabalho educativo e na formação de uma educação omnilateral, ou seja, o desenvolvimento das potencialidades, sócio, psíquicas, culturais, políticas e econômicas dos indivíduos, diferindo da unilateralidade instituída pelo capital.

Dessa maneira, para Lombardi (2005), a proposta marxista contribuiu na compreensão da importante relação entre educação intelectual, formação do corpo e do trabalho produtivo. Logo, desfaz-se a diferença entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Com base nos aportes teóricos da pedagogia histórico-crítica, Lombardi (2005) enfatiza, por fim, que a educação está integrada ao contexto social, que pode ser usada como instrumento para manter o processo de exploração do trabalhador ou para transformar a sociedade em direção às bases da justiça social. Em razão disso, é preciso desenvolver uma postura consciente e política para compreender a educação como um dos caminhos importantes de desenvolvimento e transformação da sociedade.

Saviani (1984), afirma que a educação e o conhecimento possuem funções importantes no processo de desenvolvimento e formação política dos sujeitos. Uma instituição educativa e democrática deve, primordialmente, cumprir a sua função social na formação e disponibilização do saber sistematizado, aspirando o desenvolvimento integral dos sujeitos históricos. A educação, então, é condição primeira para o processo de desenvolvimento do trabalho, uma vez que ela é o próprio trabalho. A instituição escolar é considerada um espaço privilegiado configurado na dimensão pedagógica e nas práticas sociais mais amplas, entretanto, pode representar, concomitantemente, um ambiente alienador.

O autor salienta que, nas sociedades complexas em que as ciências e tecnologias são meios de produção, a educação é um instrumento fundamental para o trabalho. Contudo, em uma sociedade dividida em classes, a educação tem viabilizado, muito mais, a alienação do que a conscientização. Porém, diante do movimento de contradição nas relações de classes, há possibilidade de uma educação transformadora e emancipatória que atenda às necessidades da classe trabalhadora.

Diante disso, ao entrelaçarmos esse diálogo com as reflexões de Freire e Freire (2001), assumimos o risco de compreender a história como fundamento e enfrentamento das mazelas provocadas pelo atual sistema capitalista orientado pelo modelo neoliberal, que é um grande fator de aprofundamento difusor das desigualdades sociais e da concentração do capital para a classe dominante, principalmente para o capital financeiro.

Para Freire e Freire (2001), idealizar esses projetos emancipatórios impulsionam uma concepção mais que possível, na medida em que o ato de imaginar não é apenas uma forma política de se pensar, mas está diretamente relacionado à formação histórico-social dos homens de esperançarem-se com significativa possibilidade de alcançar o que foi almejado por todos.

Desse modo, para que alcancemos os propósitos de humanização universal é preciso desvencilhar das amarras políticas, econômicas, sociais e ideológicas que impedem o avanço e alienam os indivíduos em um sistema capitalista arbitrário e desumano.

Segundo Freire e Freire (2001), a educação é uma das estratégias para revelar o que está oculto pela ideologia neoliberal, por isso é uma das possibilidades de esclarecimento e de caminho para a leitura de mundo a partir da consciência política constituída no processo da educação.

Os autores acima citados apontam que uma das responsabilidades do educador é construir com o outro, por meio da educação, o desejo pela mudança. É necessário que homens e mulheres compreendam que não são culpados pelas mazelas sociais, mas devem se responsabilizar politicamente ingressando em uma luta coletiva e consciente para desvelar pontos obscuros que são ideologicamente impostos pela classe dominante para dar continuidade a opressão, pois, a educação é um dos caminhos para provocar e desenvolver a consciência.

Teoricamente, para Freire e Freire (2001), a tomada de consciência deve envolver a classe trabalhadora a partir das suas experiências e cultura, ou seja, se dá pelo modo processual e histórico, uma vez que a educação é uma das estratégias para alcançar esse objetivo. Dessa maneira, a concepção teórica libertadora possível tem por fundamento a formação humana associada a posição de luta, resistência e indignação perante os males sociais.

Freire e Freire (2001) chamam a atenção para a necessidade de os sujeitos saírem das mesmices técnicas e predeterminadas, com o objetivo de alcançar uma transformação com bases democráticas. Isso exige uma postura ética de formação humana diferente das impostas pelo mercado produtivo doutrinário do modelo neoliberal.

Posto isso, Teixeira (1996) salienta que todo ser humano possui capacidades intelectuais para contribuir, de algum modo, com o meio social em que vive. Em razão disso, entende que na educação democrática não cabe a dualidade entre aqueles que pensam e os que simplesmente executam o processo de produção, já que todos são capazes de pensar e agir sobre os problemas apresentados na sociedade. O autor defende que a igualdade de direitos está relacionada à ação democrática, assim como a educação é um dos princípios fundamentais da formação humana emancipadora.

Dessa forma, reconhece a existência de uma política de força que impede o desenvolvimento necessário à democracia, mas entende que é dever do Estado garantir o ensino público e gratuito a toda população, sem exceção de classe ou segregação social. É preciso ter clareza que a passividade e a alienação não produzem ciência, pois, a sua base é a dúvida e, procurar o que não está posto, é contestar a mesmice, é transpor o senso comum.

Teixeira (1996) destaca que embora enfrentem diferentes atrocidades, a educação é um dos principais caminhos para a liberdade humana, visto que é capaz de promover a transformação da condição de subserviência em conscientização política do sujeito.

Portanto, embora a educação tenha sido marcada pelo colonialismo propagador de uma dualidade entre a educação para elite e para pobre e trabalhador, é preciso compreendê-la como um direito universal e de ampla responsabilidade do Estado para que haja a garantia dos recursos financeiros e acesso aos processos democráticos vinculados ao contexto escolar e social.

Destarte, percebemos o avanço do modelo ultraneoliberal que entranha nos ordenamentos sociais e afeta profundamente a educação brasileira atual. Entretanto, apesar disso, defendemos que a educação prossiga como um direito básico à emancipação humana e como desvelamento das artimanhas perversas dessas políticas econômicas neoliberais. Pensando nisso, essas e outras questões serão analisadas nos tópicos a seguir.

1.2 As Políticas Neoliberais e suas Influências no contexto da Educação – Reflexos no Trabalho Docente na Educação Infantil

O alemão Friedrich Froebel (1782-1852), precursor da psicologia, foi um dos primeiros educadores a considerar a infância como uma das fases mais importantes na formação humana. Fundador do primeiro Jardim-de-infância, em 1840, que era uma educação destinada aos menores de 8 anos, supunha a criança como uma planta que necessitava de cuidados diários fundamentais para que se desenvolvesse de maneira saudável e feliz. Defendia que a educação fosse de responsabilidade da escola e da família. Incentivava as brincadeiras, os jogos, os brinquedos, os espaços de socialização ao ar livre; pois, considerava essas atividades importantes ao desenvolvimento da criança, que deveria ocorrer com espontaneidade e sem imposições.

Nesse contexto, a professora era considerada como uma jardineira, ou seja, como uma mãe responsável pela manutenção da vida da criança, que era tratada como uma planta que se não fosse bem cuidada poderia sofrer sérios danos.

Enquanto esses pensamentos eram disseminados, Freitas e Biccias (2009), destacam que o início do século XX, no Brasil, foi marcado por problemas sociais oriundos de uma dificuldade histórica entre o poder público e privado. Esse foi um período importante em relação às reformas educacionais, até porque antes disso já vinha ocorrendo movimentos sociais e políticos que demandavam a culminância desse ato na garantia mínima de acesso à educação primária obrigatória e gratuita na perspectiva do ensino público.

A revisão constitucional de 1926, nesse sentido, é um marco na história da educação pública porque propõe uma ação estatal interventora na ordem social. A busca por uma regulação de abrangência nacional para a educação primária, assim como o reconhecimento de que a gratuidade e a obrigatoriedade eram direitos sociais correlatos aos deveres do Estado para

com todos os cidadãos não colhe[ram] resultados positivos imediatamente (FREITAS; BICCAS, 2009, p.47).

Nesse sentido, ainda na década de 1920, o Estado brasileiro é obrigado a não mais atender somente as classes dominantes, majoritariamente branca e, com isso, possibilita de fato o desenvolvimento dos direitos sociais à toda população. Segundo Freitas e Biccass (2009), foi a partir desse momento que o “Código de Menores” e as questões referentes à proteção da infância passaram a ser consideradas como prioridades, acontecimento homologado com a realização do “Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância”, no Rio de Janeiro, na mesma década. Assim, o Estado assumiu maiores responsabilidades combinando a “assistência com repressão”, em relação à infância, legitimando e regulamentando uma concepção de mundo instituída socialmente.

Em meio às reformas educacionais, ao longo da história, diferentes movimentos sociais e políticos se debruçaram em prol da Educação Infantil na busca por seu reconhecimento como a primeira etapa da Educação Básica e, acima de tudo, na constituição dos principais direitos da criança que é colocada aos cuidados vinculados à educação.

Anísio Teixeira, já em 1931, assume o Instituto de Educação, no Distrito Federal, e realiza transformações para além da formação de professores do Jardim de Infância, Escolas Primárias e Secundárias. O Instituto era um espaço de pesquisa e observação laboratorial, direcionado aos sujeitos em formação docente, sob a perspectiva escolanovista baseada na teoria e experiências de Dewey.

Faz parte da luta pela institucionalização da Educação Infantil os movimentos sociais e comunitários, sobretudo, das mulheres que requeriam o direito de ter um local digno e regularizado, onde pudessem deixar os seus filhos enquanto estivessem trabalhando para a sobrevivência da família.

Entretanto, muitos foram os obstáculos que interferiram na conquista, abrangência e continuidade das políticas públicas para a Educação Infantil, principalmente porque as políticas afetam diretamente os projetos sociais e o estado de direitos fundamentais.

Desde a Revolução Francesa (1789) e a constituição do Estado Moderno, a Educação instituiu-se em um espaço de disputas entre a classe dominante e classe dos trabalhadores por recursos e políticas públicas, dada a diferença de objetivos a

serem atingidos por essas duas classes sociais. Isso afetou a luta pelo acesso, permanência e conclusão dos trabalhadores no contexto de sua formação educativa.

A repartição dos fundos públicos constituiu-se como um espaço polêmico, conflituoso e de confrontação entre essas classes no processo de distribuição de recursos e investimentos.

Nessa perspectiva, a história da constituição política e legal - no âmbito educacional – tem se caracterizado pela organização de movimentos sociais para o enfrentamento de conjunturas que incluem avanços e retrocessos, enquanto políticas públicas e investimentos sociais.

A história da Educação Infantil brasileira compõe esse movimento de ganhos e perdas na sua institucionalização até chegar a ser conhecida como a primeira etapa da educação básica, tendo percorrido um longo caminho de lutas, embates sociais e pedagógicos em busca das essenciais garantias constitucionais legais e da manutenção dos principais direitos.

Nas últimas décadas (do século XXI), essa primeira etapa da Educação Básica foi protagonizada por movimentos sociais reivindicatórios, principalmente de mulheres, no esforço pela institucionalização de políticas públicas na educação de crianças de 0 a 5 anos.

Conforme Nunes e Corsino (2013, p. 336),

[...] não se pode desconsiderar a busca permanente pela construção de uma identidade da educação infantil capaz de resguardar suas especificidades não se tornando apenas um local salubre para os bebês ou um espaço preparatório para o ensino fundamental.

Tal afirmação remete à história da infância e melhor compreensão desse processo como uma etapa da vida humana repleta de particularidades que difere completamente da vida adulta.

Inicialmente, a primeira infância passou a ser defendida por teóricos iluministas do século XVIII e XIX, como Rousseau, Pestalozzi e Froebel, que se apoiavam na ideia de que as crianças não se desenvolviam de forma natural, ou seja, eram indivíduos que precisariam de um acompanhamento pedagógico para que o ambiente fosse atrativo ao aprendizado. “As primeiras creches foram criadas no século XVIII, na Europa, e no século XIX, na América do Norte [...]”, com intuito de atender os

problemas oriundos do processo de industrialização e a crescente urbanização que reverberaram no contexto familiar (FREITAS; BICCAS, 2015, p.287).

Entretanto, para os autores, foi com base na teoria froebeliana que o Brasil, em 1875, criou a primeira Instituição de Educação Infantil - denominada de Jardim de Infância, no Rio de Janeiro. Já as primeiras creches foram criadas a partir do século XX, objetivando dar suporte e resposta ao processo de ampliação da industrialização que contribuía para o crescimento da urbanização e para o movimento de mulheres ingressando no mercado de trabalho industrial.

Apesar disso, somente nas primeiras décadas do século XX as instituições de educação se expandiram com o crescimento econômico, político e social. Do mesmo modo, com o aumento do número de indústrias no país, começaram a despontar os primeiros movimentos sociais que exigiam do Estado e da sociedade a implantação de espaços (como creches e pré-escolas) que pudessem atender a todos - sem distinção de classe social.

Segundo Freitas e Biccás (2009), no Brasil, em Belo Horizonte (Minas Gerais), foram criadas as primeiras instituições pré-primárias, consideradas como Escolas Infantís, que agregavam mais de 200 crianças matriculadas, e possuíam o objetivo principal de preparar esses sujeitos para o ensino primário. Nesse período republicano da década de 1920, foram instituídas cerca de 47 creches distribuídas em várias capitais brasileiras. Esse atendimento era especificamente para as crianças das escolas maternais e de jardins de infância, com idades entre 4 e 6 anos. No Governo Vargas, década de 1930, a legislação trabalhista, pela primeira vez, introduziu as creches no corpo da legalidade, obrigando as empresas (com mais de 30 funcionárias mulheres trabalhando) a criarem instituições para a infância. Apesar disso, poucos patrões assumiram e cumpriram tal obrigatoriedade.

Naquele período histórico, a escola maternal não era educacionalmente institucionalizada, visto que apenas abrigava a permanência das crianças de famílias cujas mães precisavam trabalhar, por isso, não podiam cuidar delas. Assim, visando proteger as crianças dos supostos perigos que a rua poderia infringir, o Estado dava-lhes assistência em espaços que cuidavam de sua saúde, higiene, alimentação, educação moral, ensinavam conteúdos para voltados ao trabalho, lazer e ao descanso. Espaços esses parecidos com as creches.

Compreendemos que os desafios postos para a Educação Infantil, ao longo da história, foram muitos. Todavia, a luta das trabalhadoras (via movimentos sociais e

sindicais), após a II Guerra Mundial, conseguiu contribuir na construção do Estado do Bem-Estar Social que possibilitou acesso à educação, saúde, habitação, férias, menores jornadas de trabalho e legislação protetora das condições condignas laborais.

O Estado de Bem-Estar Social teve sua origem na Grã-Bretanha, por meios “[...] jornalísticos e somente um período de tempo mais à frente os meios acadêmicos e científicos se preocuparam em absorver essa categoria e entender os movimentos concretos que lhe davam sustentabilidade” (GOMES, 2006, p.203). Expandiu-se após a II Guerra Mundial e se opôs ao modelo liberal de Estado, predominante no século XIX, se estendendo até segunda metade do século XX.

O modelo liberal defendia que a economia se autorregula pelo mercado e que a função do Estado era apenas de proteger o indivíduo em seus direitos naturais como: a vida, a liberdade e a propriedade, tendo no fordismo um método de produção. Todavia, quando nos referimos ao Estado do Bem-Estar Social, estamos nos aportando no modelo instituído na Europa até os anos 1970, visto que foi uma tentativa do estado burguês de afastar o avanço do comunismo que propunha justiça social.

Para os defensores do Estado do Bem-Estar Social, o Estado precisa assumir a liderança em relação ao crescimento e ao bem-estar material, e, ainda, à regulação da sociedade civil. Nesse sentido, as demandas sociais, consideradas como direitos instituídos para os cidadãos, deviam estar sob a responsabilidade do Estado e dar condição de igualdade a todos da sociedade.

A luta de classe advinda dos movimentos dos trabalhadores, contribuiu significativamente no fortalecimento do Estado do Bem-Estar Social e na busca pelos direitos essenciais à vida humana. Entretanto, os investimentos realizados para manter o Estado do Bem-Estar Social, a partir da década de 1970, passou a demonstrar dificuldade para atender às demandas relacionadas aos gastos sociais, pois, o modelo capitalista, acima de tudo neoliberal, apontava que tal processo econômico de investimento interferiria negativamente no desenvolvimento social e na acumulação do capital. Apesar disso, houve lutas sociais encabeçadas pela classe trabalhadora, em busca da institucionalização desses direitos essenciais que contribuíram significativamente com as principais mudanças nesse contexto.

Por isso, podemos considerar que o Estado do Bem-Estar Social tenha sido um processo de implementação por parte dos partidos sociais-democratas, pela garantia de direitos sociais, pois,

[...] no Brasil as condições políticas e sociais da luta de classes não foram suficientemente profundas para engendrar mecanismos de defesa institucionais que pudessem contrabalançar os efeitos deletérios de um processo intenso e dinâmico de desenvolvimento econômico pautado no avanço das formas modernas de industrialização. Com o avanço das políticas neoliberais e o desmonte das estruturas produtivas e executoras de políticas públicas do aparato estatal desenvolvimentista, alguns organismos privados multinacionais e nacionais ganharam espaços no tocante à produção de bens e serviços que eram, em certo sentido, pelo menos os mais importantes, prioridade do setor público, aprofundando, dessa maneira, ainda mais a mercantilização das condições de bem-estar dos indivíduos e famílias, tornando a universalização dos direitos sociais garantidos pela Constituição um sonho muito mais distante (GOMES, 2006, p.203).

Nesse sentido, para Freitas e Biccias (2009), a partir dos anos 1950 e 1970, na perspectiva das políticas sociais, a educação das crianças pequenas passou a fazer parte das agendas internacionais nas políticas de desenvolvimento econômico e social, principalmente aquelas vinculadas à ONU (Organização das Nações Unidas), que tem como foco os países subdesenvolvidos.

Não obstante, ao analisarmos esses organismos internacionais, percebemos que carregam em si concepções deturpadas acerca da Educação Infantil quando em seus argumentos sugerem que esta seja institucionalizada a custo mínimo, que a sua expansão contribua para combater a pobreza no país e que se desenvolva como pré-requisito para melhorar o desempenho das crianças no ensino fundamental.

Entre tais projetos é importante destacar o de educação escolar que se utiliza da estratégia de participação comunitária. Nesse sentido, dois grandes programas de massa foram criados especialmente para as creches e pré-escolas: o primeiro criado pelo Ministério da Previdência e Assistência Social, por meio da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que implementou em 1977 o Projeto Casulo [...] (FREITAS; BICCAS, 2009, p.295).

Desse modo, para compreendermos os efeitos destrutivos das políticas neoliberais para com as políticas públicas, especialmente na Educação e na Educação Infantil, realizaremos um aprofundamento histórico-social, na busca pelas raízes dessa política econômica. Para isso, devemos considerar e levar ao conhecimento as suas bases teóricas desde o surgimento do movimento político opositor ao Estado de Bem-Estar Social. Porquanto, mesmo que pareça demais estudar as entranhas do neoliberalismo, só é possível mostrar seus efeitos nefastos na educação brasileira se houver a verticalização dos conhecimentos teóricos dessa proposição.

Em 1979, com a eleição do governo Thatcher, na Inglaterra, foi possível executar de fato o programa neoliberal. No ano seguinte, os Estados Unidos iniciaram a sua trajetória com a entrada de Reagan na presidência. O foco do modelo neoliberal era combater, simultaneamente, o comunismo crescente no pós-guerra, por isso, “[...] os anos[19]80 viram o triunfo mais ou menos incontestado da ideologia neoliberal nesta região do capitalismo avançado” (PERRY, 1995, p. 12).

Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não pode ser considerado como uma ideologia isolada e sem sentido, dado que se trata de um tipo de economia política que transformou o capitalismo e tem transformado as sociedades em diversos lugares do mundo, afetando profundamente a lógica instituída pelo capital e as relações sociais em todos os aspectos da vida humana.

O acúmulo de tensões e problemas não resolvidos, o reforço de tendências desigualitárias e desequilíbrios especulativos preparam dias cada vez mais difíceis para as populações. No entanto, o caráter sistêmico do dispositivo neoliberal torna qualquer inflexão das políticas conduzidas muito difícil, ou mesmo impossível, no próprio âmbito do sistema. Compreender politicamente o neoliberalismo pressupõe que se compreenda a natureza do projeto social e político que ele representa e promove desde os anos 1930. Ele traz em si uma ideia muito particular da democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um antidemocratismo: o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal. Essa é a razão pela qual a lógica não controlada de autofortalecimento e radicalização do neoliberalismo obedece, hoje, a um cenário histórico que não é o dos anos 1930, quando ocorreu uma revisão das doutrinas e das políticas do ‘laissez-faire’. Esse sistema fechado impede qualquer autocorreção de trajetória, em particular em razão da desativação do jogo democrático e até mesmo, sob certos aspectos, da política como atividade. O sistema neoliberal está nos fazendo entrar na era pósdemocrática (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8).

Os autores defendem a ideia de que o neoliberalismo é uma racionalidade antes mesmo de ser considerado como uma ideologia ou política econômica, visto que tem condições de administrar totalmente as ações governamentais e suas condutas. Uma das suas características subjetivas é sua investida na ampla concorrência e no comportamento das empresas, por isso pode ser considerado como a racionalidade do capitalismo atual. “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.15).

O modelo neoliberal primeiramente foi aplicado no Chile, na ditadura do governo de Pinochet. Em seguida, a Inglaterra passou a desenvolvê-lo e a instituir o máximo de medidas indicadas pelo programa que: regularam a produção e a emissão monetária, aumentaram as taxas de juros, reduziram impostos dos rendimentos maiores, eliminaram os controles referentes aos fluxos financeiros, ampliaram o nível de desemprego, abafaram as greves, criaram legislação antissindical, eliminaram gastos sociais e, por fim, criaram programas de privatizações em diferentes setores públicos perpassando pela produção de energia elétrica, petróleo, gás, água e minerais.

Por certo, essas foram as medidas mais sistemáticas e ambiciosas de todas e até então experienciadas pelo modelo neoliberal em países cujo capitalismo estava um pouco mais desenvolvido.

O modelo neoliberal conseguiu a redução da inflação naquele momento. Entretanto, prejudicou o crescimento econômico estagnando-o com incentivos a exploração financeira e ausência de investimentos na produção industrial.

Por outro lado, como nos Estados Unidos a economia política não era sustentada pelo Estado de Bem-Estar Social, o modelo neoliberal focou na competição militar com a União Soviética, cuja estratégia era desestabilizar e derrubar a economia soviética e o regime comunista vigente. Desse modo, o governo estadunidense de Reagan seguiu os principais preceitos propostos na concepção neoliberal e priorizou as questões militares. Em vista disso,

O que demonstravam estas experiências era a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se auto-proclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal. O neoliberalismo havia começado tomando a social-democracia como sua inimiga central, em países de capitalismo avançado, provocando uma hostilidade recíproca por parte da social-democracia. Depois, os governos social-democratas se mostraram os mais resolutos em aplicar políticas neoliberais. Nem todas as social-democracias, bem entendido. Ao final dos anos[19]80, a Suécia e a Áustria ainda resistiam à onda neoliberal da Europa. E, fora do continente europeu, o Japão também continuava isento de qualquer pressão ou tentação neoliberal. Mas, nos demais países da OCDE, as ideias da Sociedade de Mont Pèlerin haviam triunfado plenamente (PERRY, 1995, p. 14).

Nesse cenário, defendemos que o programa neoliberal ampliou a sua atuação no mundo de modo significativo e as suas estratégias visavam impulsionar o

capitalismo mais avançado, por meio da deflagração de altas taxas de juros e do controle fiscal. Portanto, neoliberalismo cria uma subjetividade, uma nova concepção peculiar centrada em valores como individualismo e competitividade.

Desse modo, esse novo modelo econômico ampliou as desigualdades sociais e provocou crises financeiras com privatizações infundáveis. Entretanto, os quatro pilares básicos (educação, saúde, habitação e níveis salariais) das políticas do bem-estar social, em parte significativa da Europa, continuam públicos e mantidos pelo Estado.

Como consequência disso, para Perry (1995, p.21), a partir de algumas experiências neoliberais em países próximos ao Brasil - como a Bolívia -, é pertinente pensar que a ditadura militar foi um dos mecanismos usados para persuadir “[...]coercitivamente um povo a aceitar políticas neoliberais das mais drásticas [...]”. O que se sabe é que o neoliberalismo

[...] é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (PERRY, 1995, p.22).

Por conseguinte, o neoliberalismo é um movimento em processo de desenvolvimento com significativas experiências de fracassos econômicos e que é responsável por sociedades cada vez mais desiguais. Possui forte hegemonia mundial e as suas doutrinas não dão alternativas diferentes daquelas implantadas em suas ideologias primitivas.

Isso posto, a autora Marilena Chauí (2011) destaca nesse modelo econômico, que

[...] visto sob a perspectiva da luta política, o neoliberalismo não é de modo algum a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e o desaparecimento do fundo público. Ele é a posição política, vitoriosa no momento, que decide cortar o fundo público no pólo do financiamento dos bens e dos serviços públicos, cortar o financiamento público do salário indireto e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir todas as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu (p.317).

De forma que, para Chauí (2011), o desaparecimento da identidade e dos direitos do bem público se deve à crise do Estado de Bem-Estar Social - o que culminou na ampliação das iniciativas privadas.

Há algumas décadas o Brasil está provando o fel extraído do modelo econômico neoliberal. O atual governo (Bolsonaro) tem se filiado ao projeto ultraneoliberal e se nutrido integralmente com medidas arbitrárias de privatizações e elevação do percentual de desemprego no país, chegando a 12,4 milhões de desempregados de acordo com a Agência IBGE Notícias⁵ (PARADELLA, 2019).

Presenciamos o modelo ultraneoliberal desenvolver sua ideologia fortemente arraigada nos discursos reverberados pela e para a manutenção de uma classe dominante predadora e entreguistas das riquezas nacionais, em total desrespeito a soberania nacional, o que condena o país a voltar a ficar de joelhos para o capital internacional, sobretudo o americano. Enquanto isso, a classe trabalhadora é constantemente levada a pensar que a única solução para continuar sobrevivendo é permanecer trabalhando de modo precário por 40 anos para poder se aposentar, servindo a classe dominante em um regime de escravidão e sub-humanidade.

Com isso, os trabalhadores têm presenciado diariamente os seus direitos serem extintos por uma política totalitária, vinculada a um modelo econômico que visa sustentar as riquezas de uma única classe para manter-se no poder e no controle da sociedade.

Nessa perspectiva, Chauí (2011) destaca que as formas atuais de produção do capitalismo podem ser vistas na ampliação do desemprego, no monetarismo e no capital financeiro que desvalorizam o trabalho, ampliam a terceirização e influenciam na compra de serviços que contribui na fragmentação da produção, das forças produtivas intelectuais das ciências e tecnologias, mesmo que considerem os cientistas e técnicos como agentes econômicos importantes.

Para a autora, os direitos sociais, nesse modelo econômico, são convertidos em serviços privados que precisam ser regulados pelo mercado. Assim como as principais decisões podem ser tomadas por organismos internacionais por serem considerados detentores econômicos mundiais, como o Fundo Monetário

⁵ “O aumento representou a entrada de 892 mil pessoas na população desocupada, totalizando 13,1 milhões de trabalhadores nessa condição. Já a taxa composta de subutilização da força de trabalho ficou em 24,6%, somando 27,9 milhões de pessoas, pico da série histórica iniciada em 2012” (PARADELLA, 2019).

Internacional e o Banco Mundial. Conseqüentemente, o neoliberalismo leva a submissão, aos cortes de direitos sociais em função da disputa por investimentos internacionais que ressaltam as desigualdades entre os países de primeiro mundo e os demais.

Chauí (2011) destaca que os dogmas constituídos pelo neoliberalismo (nos países em desenvolvimento) reforçam a exclusão dos trabalhadores, promovem a desvalorização financeira, influenciam na fragmentação do trabalho, incentivam a competição e o aligeiramento do conhecimento contemporâneo, acirram o anti-intelectualíssimo como desestímulo à universalização de maiores patamares educacionais para os trabalhadores, mas, principalmente, operam os desinvestimentos na produção de ciência e tecnologia, demonizam as universidades públicas para privatizá-las, eliminam os direitos sociais historicamente construídos, abrem portas para gerências externas e descomprometidas com os problemas da sociedade na qual se instala e, por fim, fomentam as desigualdades econômica e social entre nações.

Sendo assim, dentro desses princípios neoliberais, “[...] a ideologia da competência afirma que os que possuem determinados conhecimentos têm o direito natural de mandar e comandar os demais em todas as esferas da vida social [...]”, reforçando fortemente a divisão de classe entre aqueles que dominam por serem especialistas ou detentores de determinado conhecimento, daqueles que são dominados e submissos às ordens impostas pela classe dominante. Necessariamente o que se vê é um processo proposital de “despolitização da sociedade”, com a apresentação de conceitos puramente técnicos, não transparentes e incompreensíveis aos demais cidadãos, como se os seres humanos fossem invisíveis no contexto social (CHAUÍ, 2011, p. 322-323).

Essa conjuntura econômica instituída pelo modelo ultraneoliberal, é um grande desencadeador de diferentes mal-estares sociais emergidos atualmente. É um tipo de política econômica que contribui para legitimar a exclusão dos direitos sociais, para a competição exacerbada, a privação da liberdade do homem de participar ativamente da sua vida social, a marginalização e naturalização da violência entre os povos. Sendo assim, é um modelo que invisibiliza a solução dos problemas sociais e coopera para a degradação humana.

Diante disso, o que dizer dessas políticas que coadjuvam para a exclusão, exploração e precarização do trabalhador?

Segundo Forrester (1997), as sociedades estão diante de certas políticas artificiais que pretendem permanecer mesmo diante das mazelas, destruições e aniquilações dos sujeitos. Para a autora, presenciamos de modo apático uma gravíssima mutação social e civilizatória. Essa insensibilidade naturalizada é proposital e instituída pelo contexto neoliberal vigente, que traz consigo uma postura impositiva para que as pessoas sejam silenciadas e incapacitadas de reconhecer e requerer direitos sociais igualitários. Pouco a pouco os objetivos idealizados pelo sistema neoliberal vão instituindo-se e causando tensões sociais responsáveis pela miséria, precarização, exploração e degradação humana. Nesse sentido, conforme a autora,

[...] por trás de toda essa máscara, durante o transcurso desses subterfúgios oficializados, dessas pretensas 'operações' cuja ineficácia se conhece de antemão, desse espetáculo preguiçosamente deglutido, pesa o sofrimento humano, um sofrimento real, gravado no tempo, naquilo que tece a verdadeira história sempre ocultada. Sofrimento irreversível das massas sacrificadas; quer dizer, de consciências torturadas e negadas uma por uma (FORRESTER, 1997, p. 09).

Desse modo, vemos nitidamente o cumprimento de um modelo econômico que visa sustentar os braços do capitalismo, independente se a vida humana está em risco ou em extrema degradação. É evidente que o lucro, a competitividade e o descompromisso com as questões sociais são fatores que alimentam o sistema ultraneoliberal. O aumento das cifras, do dinheiro e dos números estatísticos são o que realmente importam ao que foi projetado pelos neoliberalistas.

No entanto, o discurso econômico atual não se preocupa com as desigualdades sociais e os direitos até então conquistados. Visto que, quanto maior a miséria melhor o lucro daqueles que estão dominando a economia, o trabalho e os salários. Com os problemas sociais instaurados, abrem-se as especulações de economia privada com forte hegemonia e controle financeiro em todos os setores do Estado.

Para Forrester (1997, p. 29), há uma ampliação “[...] vertiginosa da quantidade de valores variados que elas podem abranger, dominar, combinar, duplicar sem se preocupar com leis e pressões que, num contexto assim mundializado, elas são capazes de contornar com facilidade”.

O avanço dessa economia privada internacional é autorizado pelo Estado que fica sob controle dessas agências sem precedentes, sem ética, sem a mínima preocupação com aqueles que são esmagados socialmente.

Geralmente, esse sistema possui um discurso de que tudo está cooperando para o bem de todos. Contudo, para Forrester (1997), esses grupos econômicos privados são mais fortes do que as políticas e não se preocupam com as questões éticas e muito menos com a degradação humana que esse processo possa causar. Assim, tais

[...] redes econômicas privadas, transnacionais, dominam então cada vez mais os poderes estatais; muito longe de ser controladas por eles, são elas que os controlam e formam, em suma, uma espécie de nação que, fora de qualquer território, de qualquer instituição governamental, comanda cada vez mais as instituições dos diversos países, suas políticas, geralmente por meio de organizações consideráveis, como o Banco Mundial, o FMI ou a OCDE (FORRESTER, 1997, p. 30).

São essas agências que possuem o maior poder e o controle de todas as dívidas que os Estados possuem.

Nesse sentido, de acordo com Forrester (1997, p. 32), a apresentação de falsas crises econômicas são estratégias que contribuem para não revelar as artimanhas que o sistema neoliberal impõe. Logo, o procedimento tomado pela nova economia marcha no sentido de devastar uma sociedade e dizimar aqueles sujeitos considerados sem utilidade social, visto que para esses a miséria e a degradação serão caminhos necessários para a sua extinção total. Coadunado a isso, cria-se a ideia de “flexibilização do trabalho” ou trabalhador, que parte de um conceito ligado “[...] as leis da concorrência, da competitividade, o ajustamento às regras econômicas internacionais – que são as da desregulação”. Essa lógica promove a “subtração dos direitos sociais” constituídos historicamente por um povo, uma sociedade e uma nação.

Forrester (1997, p. 34) elege o termo “fratura social” para explicar o que leva à degradação humana, que é: resultado da falta de respeito, ausência do sentimento de humanidade e cuidado com o outro, forte exclusão das pessoas economicamente menos favorecidas que são empurradas para a margem da sociedade para que estas não sejam vistas, onde acabam sendo encarceradas por sistemas próprios.

Nessa concepção, o olhar indiferente é proposital e naturalizado por um sistema econômico que é perspicaz em suas estratégias, primeiramente para causar

uma ideia de que tudo está se desenvolvendo normalmente e que o curso da economia não foi afetado drasticamente desde a sua implantação. A autora nos chama a atenção para questões ligadas a essa indiferença humana, e explica que:

A indiferença é quase sempre majoritária e sem freio. Ora, estes últimos anos foram, de certa maneira, campeões da inconsciência pacífica diante da instalação de um poder absoluto; campeões da história camuflada, dos avanços despercebidos, da desatenção geral. Desatenção tal que ela própria não é registrada. Desinteresse e falta de observação obtidos certamente por meio de estratégias silenciosas, obstinadas, que insinuaram lentamente seus cavalos de Tróia e souberam basear-se tão bem naquilo que propagam – falta de vigilância –, a ponto de elas próprias permanecerem despercebidas e, por isso mesmo, mais eficazes (FORRESTER, 1997, p. 41).

Nesse sentido, mantendo uma nação ocupada, explorada e alienada, fica mais fácil se tornar indiferente aos problemas que emergem cotidianamente. Por isso a autora destaca que:

O sistema liberal atual é bastante flexível e transparente para adaptar-se às diversidades nacionais, mas bastante ‘mundializado’ para confiná-las pouco a pouco no campo folclórico. Severo, tirânico, mas difuso, pouco identificável, disseminado por toda parte, esse regime que jamais foi proclamado detém todas as chaves da economia que ele reduz ao domínio dos negócios, os quais se apressam em absorver tudo o que ainda não pertencia à sua esfera (FORRESTER, 1997, p. 43).

Mesmo ameaçados à destruição em dados momentos, esse sistema econômico mantém as suas estratégias fortes, nutrindo as suas forças com base na exploração dos trabalhadores, visando conservar a acumulação rápida de capital e as suas potências financeiras.

Para a autora, é preciso luta e mobilização contra esse tipo de política cuja intenção é desviar a atenção das coisas necessárias, apresentando problemas inexistentes e falsas crises econômicas. O objetivo desse sistema é continuar explorando o trabalhador de modo alienante e imperceptível, visando a manutenção das riquezas e o fortalecimento das potências neoliberais.

Esta realidade foi também tratada pelo autor norte-americano Richard Sennett (1999) ao escrever o livro - *“A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo”*, destacou que as diferentes mazelas no contexto social são oriundas do atual sistema econômico mundial capitalista moderno que tem exigido cada vez mais dos trabalhadores, cegando-os às rotinas, levando-os a serem mais

flexíveis, abertos, ágeis, submissos as diferentes mudanças, menos formais e legalistas.

Tal sistema exige que o trabalhador seja mais flexível no desenvolvimento do seu trabalho, que aceite maior instabilidade em sua trajetória profissional e se enquadre em um processo fragmentado dos modos de produção, o que o induz a adquirir diferentes especialidades para não ficar desempregado.

O autor ressalta, ainda, que essa flexibilização e instabilidade podem provocar maior ansiedade no trabalhador e levá-lo a diversos caminhos que venham a contribuir para o afligir e o submeter as precariedades laborativas. A maior consequência desse processo é a mudança do caráter pessoal que pode acontecer em função de tamanha flexibilização do trabalhador, apontado pelo autor como um desdobramento mais amplo e que pode afetar a personalidade e os sentimentos intrapsíquicos dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido,

O termo caráter concentra-se sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro. Da confusão de sentimentos em que todos estamos em algum momento em particular, procuramos salvar e manter alguns; esses sentimentos sustentáveis servirão a nossos caracteres. Caráter são traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem (SENNETT, 1999, p. 10).

Desse modo, esse imediatismo à presentificação - o aqui e o agora - cultivado na sociedade contemporânea pode levar à impaciência, à incapacidade de os indivíduos se colocarem no lugar do outro, à exploração e à degradação humana e à alienação por um sistema econômico que visa de qualquer modo o lucro à custa de vidas que são cotidianamente submetidas às arbitrariedades e às atrocidades impostas pelo mundo econômico.

Sennett (1999, p.102) afirma que a inconstância e o risco contínuo no trabalho, assumido pelo trabalhador, pode provocar uma corrosão no seu caráter humano e uma sensação de insegurança permanente diante das incertezas apresentadas no novo contexto de trabalho. “[...] A moderna cultura do risco é peculiar naquilo que não se mexer é tomado como sinal de fracasso, parecendo a estabilidade quase uma morte em vida [...]”.

É nesse cenário que o atual sistema econômico vem anunciando e implantando sutilmente as suas ideologias fixadas a um sistema de produção que alimenta continuamente o capital.

A condição de flexibilidade é um elemento fundamental na condução da economia neoliberal. Esse processo pode ser responsável pelas desigualdades no mercado de trabalho, visto que atenua a disparidade entre aqueles que são bem remunerados e os que ficam a margem social com salários baixíssimos. Sem contar que esse mercado tende a acolher os trabalhadores mais jovens e a submetê-los às diferentes condições de trabalho no cotidiano laboral, descartando a experiência daqueles que possuem uma idade mais elevada.

O que vemos, nessa nova ordem econômica, é o crescente número de desafios que o trabalhador precisa enfrentar para a sua própria sobrevivência. O preconceito em relação ao trabalho desenvolvido por pessoas mais velhas, a submissão à baixa remuneração, à competitividade, à precarização do trabalho, o individualismo, a flexibilização e a subordinação às regras impostas pelo modo de produção, são problemas que homem tem confrontado cotidianamente no âmbito social.

Sennett (1999) destaca que, no contexto atual, a ética do trabalho é um dos grandes embates na organização social do próprio trabalho. Para ele, a falta de organização do tempo no desempenho das funções laborais acaba gerando essa superficialidade nas relações humanas. O trabalho cooperativo (em equipe) tem sido cobrado como sendo a verdadeira ética dentro das profissões, mas, apesar disso, está permeado de falsas aparências e fragilidades. Por esse motivo,

A moderna ética do trabalho concentra-se no trabalho de equipe. Celebra a sensibilidade aos outros; exige 'aptidões delicadas', como ser bom ouvinte e cooperativo; acima de tudo, o trabalho em equipe enfatiza a adaptabilidade às circunstâncias. O trabalho de equipe é a ética de trabalho que serve a uma economia política flexível [...] O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante (SENNETT, 1999, p.118).

Sennett (1999) aponta, ainda, que há contradições nesse processo coletivo, na medida em que é uma demanda muito específica que qualifica o trabalho em equipe. Entretanto, mostra que mesmo nesse círculo podem ser desenvolvidas as mesmas arbitrariedade e imposições de uma conjuntura diferente dessa organização do trabalho, pois, não muda a estrutura de poder do sistema de produção imposto pelo capital.

O autor afirma que o sistema capitalista vigente induz à autorresponsabilização pelos fracassos cotidianos. Diante disso, as estruturas de trabalhos organizadas de modos mais flexíveis contribuem para o desaparecimento das responsabilidades do capitalista em relação ao trabalhador. Muitas vezes, o trabalhador é culpado e levado a acreditar que o seu comportamento está inadequado ao que foi almejado pelo detentor dos meios de produção que podem substituir esses sujeitos por aqueles que se adéquam melhor aos princípios capitalistas e que se sujeitem à precarização do trabalho.

A noção humanística e iluminista do sujeito racional capaz de deliberar escolhas vem sendo substituída pela construção de um novo tipo de indivíduo neoliberal, consumista, digital, computacional, presentificado e que crê poder viver sem mediações, visto que é ele que faz acontecer.

Buscando em Freire e Freire (2001) o aprofundamento para a problematização acerca da relação do sujeito oprimido e opressor emergem questões importantes no que se refere as arbitrariedades desse sistema neoliberal.

Os autores revelam que a classe dominante busca adequar o pensamento de homens e mulheres ao modo pragmático e de teor descrente da possibilidade de construir uma luta coletiva rumo a um propósito utópico mais que possível.

Desse modo, não basta analisar os discursos apresentados, é preciso assumir o risco de compreender a história como fundamento e enfrentamento das mazelas provocadas pelo atual modelo neoliberal, que é um grande difusor das desigualdades sociais e constituidor de direitos que preservam as riquezas de uma única classe - que é extremamente dominante.

Nesse sentido, o autor alerta para não naturalizar esses problemas cotidianos gerados por um sistema econômico neoliberal que visa tão somente o acúmulo de riquezas, a exploração e degradação humana. Para isto, chama atenção para a composição necessária de estratégias de formação consciente e política à democracia, visando a confrontação de tais adversidades que emergem no contexto social.

Freire e Freire (2001) ressaltam que todo educador disposto a contribuir com a mudança social precisa responsabilizar-se eticamente e desvelar tudo aquilo que é ocultado pela classe dominante, principalmente, o que no atual contexto, importa desvelar é o atrelamento ao sistema econômico neoliberal.

Assim, ao educador atribui-se a responsabilidade de construir estratégias pedagógicas de mudança que colaborem na compreensão das realidades políticas e históricas, mostrando à classe trabalhadora o que o sistema a impõe, libertando-a das amarras ideológicas que a escraviza e a mantém na condição de subserviências.

Destarte, nos pontos a seguir, constataremos a luta incansável e histórica dos trabalhadores por uma educação pública de qualidade e envolta em princípios legais que deveriam garantir igualdade de direitos. Para isso, um percurso pela historicidade da educação e pelo processo de formação dos seus princípios legais torna-se necessário nesta análise composta por uma importante fundamentação teórica.

1.3 A Constituição Histórica e os Princípios Legais da Educação Infantil no Brasil

Como exposto no tópico anterior, as políticas neoliberais influenciam profundamente o desenvolvimento da sociedade. Nesse contexto, a Educação não está isenta das imposições apresentadas por esse modelo econômico.

A história da Educação Infantil sempre foi marcada pelas políticas assistencialistas às crianças de famílias mais pobres. Na década de 1970, projetos e programas como o da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, mantidos pelo Ministério da Educação, deram sentido ao atendimento de grande parte das crianças em idade pré-escolar que conseguiam comprovar que viviam em situação de risco e que precisavam de acolhimento assistencial. Esses programas compensatórios possuíam como objetivo evitar o fracasso escolar e minimizar a responsabilidade do Estado nesse processo (FREITAS; BICCAS, 2009).

Os autores apresentam um relato de uma professora que se desdobrou exaustivamente com um novo método de aprendizagem que não gerasse fracasso ou desistência dos seus alunos na escola. Desconstruindo o mito daquela época quando se tinha uma preocupação com a educação pré-escolar para não gerar repetência ou como forma compensatória dos problemas advindo do contexto da educação escolar. O depoimento dessa professora apresentou elementos intrínsecos que foram possíveis analisar o problema que emergia naquele contexto histórico, em que se focava na escolarização da criança pobre por acreditar que era incompetente para

acompanhar o ritmo escolar dos demais estudantes. Por esse motivo, preocupavam-se com as políticas de atendimento compensatório para as crianças pequenas, em idade pré-escolar, e as mais pobres.

As implicações decorrentes de tais políticas persistiram por muito tempo, significando, na prática contar com a atuação de educadores, professores voluntários, leigos, sem formação específica para o atendimento das crianças pequenas, o que também servia como justificativa para o pagamento de salários baixíssimos (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 300).

Com o advento dos movimentos sociais de diferentes setores da sociedade (mulheres, mobilização política/administrativa/técnico-científica), foram instituídos estudos de diferentes campos do conhecimento que compreendiam o desenvolvimento da criança respeitando as suas especificidades, tal como o entendimento entre a indissociabilidade do cuidado e da educação na formação integral do sujeito.

Frente a isso, esses debates contribuíram na constituição de legislações como as Leis de Diretrizes e Bases - LDB 4.024/1961 e 5.692/1971 (Lei da Reforma de 1º e 2º graus). No entanto, essas legislações não destacaram a importância do Estado em assumir de forma completa a primeira etapa educativa voltada à infância, conforme notamos nos artigos abaixo:

[...]

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

Art. 24. 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 (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971) - (BRASIL, 1961).

[...]

Ainda que o período entre 1960 a 1970 demonstrassem alguns avanços no campo da educação, constatamos que alguns retrocessos fizeram parte da luta social nessa década. Um desses históricos retrocessos da Educação Infantil ocorreu durante o regime militar quando os artigos 23 e 24 (da LDB 4.024/1961), descritos acima, foram revogados, desamparando totalmente as crianças e as mães trabalhadoras, excluindo-as das principais implementações legais.

Inicialmente, as reivindicações incidiram na obrigatoriedade da criação de instituições de Educação Infantil pelas empresas que contratariam mulheres no seu estabelecimento. Como visto, essas legislações das décadas de 1960 e 1970 não enfatizam a necessidade de o Estado responsabilizar-se, de maneira geral, pela primeira etapa do processo educativo.

Para Freitas e Biccias (2009), as creches foram pautas importantes nos principais movimentos sociais que emergiram no Brasil, antes mesmo da década de 1970. Entretanto, esse processo se instituiu a partir do Movimento de Luta Pró-Creches (MLPCH-BH), especificamente em 1979, quando três creches da região de Belo Horizontes, Minas Gerais, passaram a se reunir periodicamente para apresentarem demandas referentes as suas instituições e se fortalecerem na luta por melhores estruturas e adequações necessárias. Nesse contexto, era a comunidade que garantia o funcionamento dessas instituições, pois, nessa época não recebiam apoio de convênios ou entidades afins, mas com a ampliação dessas instituições a realidade conveniada já foi possível acontecer.

Barbosa (2008, p.17) aponta que, na década de 1970, as teorias e as abordagens metodológicas adotadas nas poucas instituições voltadas a infância, até então, advinham de “[...] autores clássicos da educação infantil, como Froebel, Montessori, Decroly e outros”.

Freitas e Biccias (2009), destacaram que em 1984 aconteceu o I Congresso do Movimento de Luta Pró-Creche, e as discussões buscaram focar na responsabilização do Estado e a institucionalização das creches como centros de educação. No bojo da discussão desse Movimento, “[...] acrescentava-se a essa estratégia percepção o reconhecimento de que suas profissionais precisavam de formação específica, salário e reconhecimento governamental” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 304).

Os autores explicam que com a ausência do Estado nesse processo, a própria comunidade havia buscando alternativas e criado creches comunitárias e filantrópicas que sobreviviam com escassos recursos. Ainda assim, o Estado apresentou uma proposta de manutenção de políticas nessas ações comunitárias, mas que o repasse dos recursos fosse realizado com a participação do governo e da comunidade. Entretanto, esse posicionamento acabou barateando os custos e gerou uma expansão desordenada de creches comunitárias e filantrópicas.

O repasse dos encargos para as comunidades pobres trazia, ainda, consequências sérias para o funcionamento das mesmas, como por exemplo: rede física precária e em geral inadequada ao atendimento das crianças; baixos salários; pessoal não qualificado; sobrecarga de trabalho; ausência de relações contratuais; alta rotatividade de educadores; alimentação deficiente; ausência de brinquedos e materiais pedagógicos etc. (FREITAS; BICCAS, 2009, p.305).

Segundo os autores, boa parte das creches criadas em Belo Horizonte, no final dos anos 1970, foram frutos das reivindicações dos pais que frequentavam o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização, instituído em 1964) e que quando esclarecidos buscavam uma instituição que tivesse a pré-escola para que o filho fosse preparado para o ensino fundamental e não tivesse muita dificuldade ao entrar no processo de escolarização. Outro fator, pela busca da ampliação das creches, se deu na expansão da crise econômica e na busca pela mão de obra feminina para o mercado de trabalho.

O tema qualidade não era um tema menor, perfunctório. Os movimentos populares expressaram sempre a certeza de que as creches não poderiam ser 'deposítos de crianças' e que a função educativa deveria ser o cerne do atendimento realizado.

No entanto essa percepção sempre esbarrou numa profunda contradição relacionada ao perfil das pessoas que atuaram nestas instituições: 'crecheiras', 'monitoras', 'educadores', pessoas leigas, voluntárias de boa vontade, mas sem formação específica para trabalhar com as crianças (FREITAS; BICCAS, 2009, p.309).

Foi a partir da Constituição de 1988 (CF), nos artigos (6, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213 e 214), quando preconizou os direitos sociais à educação e cultura, como direito de todos e dever do Estado e da família, do Estatuto da Criança e do Adolescente 8.069/1990 (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 (LDB) e suas diferentes deliberações, que a Educação Infantil passou de fato a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como máxima o direito da criança de se desenvolver de forma integral e de acordo com as suas especificidades.

Uma das mais importantes legislações do campo educacional, a LDB 9.394/96 apresentou um conjunto de normas ao campo da Educação Infantil reconhecendo-a como uma instituição importante na formação da criança pequena e como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Podemos observar que na última década essa lei sofreu mudanças nada favoráveis e que, de certo modo, contribuíram para o enfraquecimento dessa etapa

da educação, especialmente quando no seu escopo legal acaba desresponsabilizando o Estado e responsabilizando os municípios por gerirem os pouquíssimos recursos ao desenvolvimento da Educação Infantil.

O Art. 4º, da LDB 9.394/96 preconiza que a educação escolar pública é dever do Estado e que essa responsabilidade deverá ser garantida mediante: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos” organizadamente da seguinte forma: “a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”. Notamos que esse ponto pode ser considerado um grande equívoco, dado que a própria legislação promove alguma de dubiedade no entendimento quando na continuação do seu Art. 4º, inciso II, considera a Educação Infantil obrigatória somente para as crianças de até 5 (cinco) anos. Podemos observar, ainda, uma determinação nesse mesmo artigo, inciso X, que diz respeito à abertura de vagas nas instituições públicas de Educação Infantil e que estas devem ser próximas à residência das crianças que completarem 4 (quatro) anos.

A EC 59/2009, amplia o direito e acesso a todos ao ensino público e gratuito, sendo assim, o ensino obrigatório é garantido a partir dos 4 anos até os 17 anos. Na prática, os estados e municípios, além do DF, são obrigados a ofertarem vagas a esse contingente de sujeitos de direitos, com exceção das creches que a família é facultada a matricular ou não antes dos 4 anos de idade, por isso, desobrigada o Estado de qualquer responsabilidade de ampliação. Entretanto, a contradição se dá quando o Estado se desresponsabiliza obrigatoriamente das vagas para as creches, e nesse processo não tem a obrigação de ampliar as instituições para atender as demandas referentes ao direito de a criança de poder frequentar esse espaço institucionalizado e da classe trabalhadora de utilizar um serviço que tanto necessita.

Já a Lei 12.796/2013, ajusta a sua redação em relação a LDB 9.396/96 e a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, no ponto da ampliação da obrigatoriedade para a faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, em que estabelece o ano de 2016 como prazo final para a universalização. Aos Municípios, novas exigências legais na adoção de medidas para continuarem ampliando a oferta de pré-escola e ensino fundamental, passando a atender a população a partir dos 4 (quatro) anos. Há outro destaque na Lei nº 12.796/2013, em relação ao estabelecimento de padrões básicos nacionais que se refere ao funcionamento das instituições de Educação Infantil, passando a contar o mínimo de horas de trabalho pedagógico e dias letivos. Outro fator importante dessa Lei refere-se a oferta de educação inclusiva e

atendimento educacional especializado a partir da Educação Infantil e o trabalho pedagógico voltado a diversidade étnico-racial em todo o processo da educação básica.

Entendemos que é necessário defender a importância da criança e de sua família obter acesso a uma instituição que seja adjacente à sua casa e represente a resolução dessa necessidade. Entretanto, os sujeitos dessa etapa de educação necessitam de muito mais, visto que precisam além de adquirir, garantir o direito de frequentar uma instituição que receba financiamentos necessários, que administre adequadamente tais recursos e atenda as especificidades da infância.

Vale ressaltar que a própria LDB 9.394/96 (atualizada pela Lei n.º 12.796/2013) se preocupa em destacar nos artigos 6º, 21º, 26º, 30º e 31º a responsabilidade atribuída a família de matricular a criança a partir dos 4 (quatro) anos, mas, ao mesmo tempo, desresponsabiliza o Estado quando autoriza e incentiva as crianças de 0 a 3 anos a frequentarem creches ou entidades equivalentes, mostrando que qualquer espaço ou ambiente serve para o atendimento das crianças pequenas.

A contradição pode ser vista no momento em que a LDBEN 9.394/96 não nega a necessidade de se estabelecer instrumentos avaliativos específicos nesse campo da Educação Infantil. Entretanto, concomitantemente e de forma arbitrária, impõem que os currículos devem ter uma Base Nacional Comum Curricular, desconsiderando que cada instituição possui uma realidade própria e sujeitos singulares ao processo de aprendizagem.

Essas transformações, do aspecto assistencial para o educacional, ou seja, das creches para a institucionalização da primeira etapa da educação básica, demandaram um longo processo de estudo e apontaram a necessidade de a Educação Infantil ser um espaço institucionalizado, capaz de cooperar significativamente na formação integral da criança, incluindo os aspectos físicos, psicológicos, sociais, cognitivos e culturais.

Nesse sentido, algumas mudanças foram implantadas e implementadas para o desenvolvimento de políticas que pudessem contemplar a instituição de Educação Infantil como um espaço privilegiado em que o ensino e aprendizagem fossem fundamentos indissociáveis nos processos relacionados ao cuidar e educar da criança pequena.

Desse modo, outra legislação importante para o fazer educativo em questão surge com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

consubstanciadas nas Resoluções CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 e a Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 (BRASIL, 2009), instituídas para contribuir no desenvolvimento dos procedimentos pedagógicos dos Professores que trabalham cotidianamente com as crianças pertencentes à essa primeira etapa da Educação, garantindo a formação condigna à infância.

É importante destacar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é um “sujeito histórico e de direitos” que “constrói sua identidade pessoal e coletiva” no processo de socialização, “[...] interações, relações e práticas cotidianas que vivencia [...]”. Nesse sentido, a criança produz cultura quando “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade”. Contudo, sabemos o quanto é fundamental considerar cada aprendizagem e desenvolvimento da criança, tendo em vista a dimensão inter-relacionada entre os processos educativos e os cuidados fundamentais desses sujeitos (BRASIL, 2009a, p. 12).

Tais diretrizes contribuem, atualmente, para se pensar a Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança, bem como garantia do seu direito constitucional e social. Por isso, a Resolução n.º 05/2009, que fixa as diretrizes supracitadas, apresenta objetivos e princípios fundamentais para a organização e orientação das políticas públicas quanto à relação de propostas pedagógicas e curriculares que contemplam o cuidar e o educar de crianças de 0 a 6 anos, garantindo: a formação integral, o acesso ao conhecimento científico, “[...] aprendizagens de diferentes linguagens, proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interações com outras crianças” (BRASIL, 2009b, p. 18).

Um recente decreto homologado em 26 de novembro de 2019 (n.º 10.134), vinculado ao Conselho do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República, que dispõe acerca da qualificação e institucionalização da política de fomento aos estabelecimentos ligados à rede pública de Educação Infantil, expõe que:

Art. 1º Fica a política de fomento aos estabelecimentos da rede pública de educação infantil qualificada no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República - PPI, para fins de estudos de viabilidade e de alternativas de parcerias com a iniciativa privada para construção, modernização e operação de estabelecimentos da rede pública de educação infantil dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Parágrafo único. Os estudos referidos no **caput** terão por finalidade a estruturação de projetos-pilotos, cuja seleção será definida em ato do

Secretário Especial do Programa de Parcerias de Investimento da Casa Civil da Presidência da República (BRASIL, 2019).

Esse é um grande exemplo da desresponsabilização que o Governo Federal demonstra ao transferir para a iniciativa privada a realização de projetos de construção, reforma, ampliação, operação ou gestão de estabelecimentos públicos de Educação Infantil, fazendo o uso de recursos públicos. Desse modo, ao entregar ao setor privado a gestão de instituições públicas, o governo está evidenciando a intenção de repassar para as empresas a sua responsabilidade com a educação pública, gratuita e laica, colocando em risco o setor público que passa a estar nas mãos da iniciativa privada.

Segundo Oliveira (2013), a formação profissional dos educadores que trabalham na Educação Infantil foi se fortalecendo por meio da luta histórica e constante dos movimentos sociais ligados à educação - as creches e pré-escolas.

Para a autora, o profissional docente da Educação Infantil foi historicamente marcado pela falta de valorização e predominância de concepção assistencialista. A não exigência de uma profissionalização se deu pela forma que, tempos atrás, compreendiam o cuidado e a educação da criança pequena, vinculados aos princípios oriundos do contexto familiar, doméstico e, sobretudo, não institucionalizado.

Nesse perspectiva, Machado (1999) salienta que, além de não ser uma tarefa fácil para os professores e para todos os responsáveis pelo processo de desenvolvimento na primeira infância, a Educação Infantil está em constante busca pelo reconhecimento social fundamental aos movimentos ligados à valorização dos seus profissionais, ou seja, condições de salário e trabalho digno aos docentes e demais servidores que contribuem na garantia dos direitos de todos os sujeitos pertencentes a esse espaço institucionalizado.

À vista disso, podemos compreender que a partir dos anos 1970 foi possível vislumbrar a institucionalização no atendimento das crianças pequenas⁶, dada a importância da Educação Infantil que passou a ter maior visibilidade nos debates políticos e teórico/metodológicos.

⁶ De acordo com Barbosa (2006, p. 15), “A expressão ‘crianças pequenas’ é utilizada” para definir as crianças de 0 a 6 anos, e que o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 considera as crianças maiores aquelas entre 7 e 12 anos.

É necessário pontuar que as lutas, conquistas, avanços e retrocessos da Educação Infantil no Brasil (nas últimas décadas do século XX), colaboraram na constituição do arcabouço histórico desenvolvido a partir dos enfrentamentos realizados pelos trabalhadores em busca da garantia normativa em relação aos direitos de acesso e permanência das crianças pequenas no campo da Educação Infantil.

Uma das grandes conquistas da Educação Infantil foi a homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), considerado como um marco legal, que foi instituído para normatizar juridicamente questões referentes à proteção integral do menor de 18 anos. Essa lei acaba contribuindo com o trabalho do(a) professor(a) da Educação Infantil, pela forma dos seus preceitos na garantia da proteção integral da criança.

Já a meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE Lei n.º 13.005/2014), obriga a União, os estados, municípios e Distrito Federal a garantir os planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação escolar básica pública, definida no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), e, nesse sentido, viabiliza a institucionalização e o cumprimento da Lei do Piso (Lei n.º 11.738/2008).

Recentemente, o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, para o professor com formação a partir de nível médio e com jornada de no máximo 40 horas semanais, foi reajustado em 12,84% e passou da faixa de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.888,24. Ainda assim, segundo o Jornal Estadão de São Paulo (jan. /2020), esse valor é menor que três salários mínimos que hoje está em R\$ 1.045,00.

A Educação Infantil, institucionalizada, é um campo da educação muito recente e que busca permanentemente ampliar o seu espaço no contexto social com base nos conflitos por direitos que deveriam ser constitucionalmente garantidos.

Entretanto, observamos atualmente um impacto negativo no campo da educação e que este pode demorar um longo tempo para se recuperar, dado que os retrocessos gerados pelo atual des(governo) - iniciado por Temer e continuado por Bolsonaro - acabaram por atingir os direitos da criança e o respeito às suas especificidades, como, a exemplo, a não acessibilidade e garantia de permanência nas instituições públicas de qualidade e, de modo mais importante, quando destituiu

legislações coerentes ao projeto político da educação de formação para a emancipação humana.

Retomando o debate acerca da LDB 9.304/96, percebemos que os embates sociais contribuíram para a garantia de algumas mudanças implantadas e implementadas no sentido de coadjuvar no aspecto do desenvolvimento de políticas que pudessem contemplar a Instituição de Educação Infantil como um espaço privilegiado e, acima de tudo, que o ensino e aprendizagem fossem fundamentos indissociáveis nos processos relacionados ao cuidar e educar da criança pequena.

Além da EC 59/2009, que prevê “[...] a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica”, um outro documento amplamente discutido pela sociedade civil e poder público, foi o PNE - Plano Nacional de Educação – 2014/2024, considerado como um dos mais importantes e que impactaria no avanço das políticas educacionais para a Educação. Entretanto, atualmente, o Plano Nacional de Educação não é considerado como prioridade pelo atual governo, e nem faz parte das pautas políticas de implementação para a melhoria qualitativa no campo da Educação.

Importa dizer que o PNE é uma política de Estado que, inicialmente, objetivou elaborar um plano de educação nacional assumindo compromissos públicos após diferentes debates com e na sociedade, visando a eliminação das desigualdades históricas instauradas no país.

As metas instituídas pelo PNE orientam a luta pelo acesso e permanência, para as igualdades educacionais, formação para o trabalho e exercício da cidadania. Seus compromissos foram debatidos pela sociedade em diferentes espaços, bem como na Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010 e aprimorado nos anos subsequentes.

Em relação à Educação, a meta 1 da Educação Infantil revela a garantia de

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

Entretanto, demandaria um importante investimento dos municípios para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, eximindo os estados e a União dessa responsabilidade financeira, para os quais demandaria somente o apoio “[...] para a

expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação” (PNE-2014/2024).

Nesse sentido, com a falta de investimento, torna-se inviável o cumprimento das metas 1, 15, 16, 17, 18 e 20 – quando apresentam detalhadamente a importância na qualidade do atendimento das crianças de 4 a 17 anos, que é a obrigatoriedade do Estado:

META 1 - 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.

META 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17 - 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.

META 18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

META 20 - Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, PNE, 2014-2024).

Na contemporaneidade, com o desmonte dos direitos consolidados por um golpe desferido pelo e no governo Temer e aprofundado pelo atual governo Bolsonaro, em maio de 2016, evidenciamos o engavetamento do Plano Nacional de Educação e um significativo retrocesso histórico de conquistas socialmente instituídas.

Para desestabilizar e desqualificar ainda mais a educação, em 2016, foi aprovada pelos Senadores⁷ (53 votos favoráveis - contra 16 contrários) à Proposta de

⁷ SENADO NOTÍCIAS, 2016.

Emenda à Constitucional, apresentada ao Congresso Nacional como PEC-55/2016 (denominada PEC da morte), que impede a ampliação dos gastos públicos e inviabiliza o financiamento voltado a educação por 20 anos. Os últimos governos (Temer e Bolsonaro) alegam que a medida é para conter os gastos e equilibrar as contas públicas.

Notamos com isso, uma verdadeira manobra da burguesia para desqualificar os sistemas públicos e privatizar as instituições historicamente constituídas para atender as demandas educacionais do trabalhador e o que é mais cruel, considerar e saber que esse congelamento afetará a educacional. Ora, se as escolas brasileiras atualmente encontram-se já sucateadas por falta de investimentos, em pouco tempo estas não poderão atender a população que mais precisa ou tampouco existir.

Observa-se que a classe dominante é defensora das políticas neoliberais que, a todo custo, trabalham para se apropriar dos fundos públicos para a sociabilidade do capital em detrimento das demandas dos trabalhadores e tem o poder de controlar o sistema produtivo.

Amaral (2017), destaca que a Proposta de Emenda Constitucional - denominada como PEC da Morte - 55/2016, que se tornou a Emenda Constitucional 95/2016, institui o Novo Regime Fiscal para vigorar por 20 anos, ou seja, até 2036, e, deixa bem claro que aquele que não respeitar o teto estabelecido pelo investimento mínimo ficará totalmente impedido de, nos próximos anos, realizar qualquer aumento salarial, contratar pessoal e criar despesas oficiais. Para ele, o orçamento do Ministério da Educação (MEC) só poderá ser reajustado quando estiver acima da inflação, desde que os outros poderes tenham reajustes bem abaixo dela. Ao anunciar a PEC 55/2016 o Governo Federal apresentou um discurso oficial bastante polêmico, ressaltando a necessidade desse novo regime fiscal que, por meio da limitação de gastos e investimentos públicos, principalmente nos serviços de natureza social é uma das principais medidas capazes de resgatar o crescimento econômico do país. Segundo o autor, se não ocorrerem mudanças no perfil orçamentário até o ano de 2024, não será possível o cumprimento das metas instituídas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Com base nisso, podemos perceber que a manipulação gerenciada pela política dos últimos governos (Temer/2016 e Bolsonaro/atual 2019) que, de modo perverso e arbitrário, instituiu a Emenda Constitucional 95/2016 congelando o orçamento por duas décadas, destruiu vários direitos conquistados em lutas coletivas

e históricas.

A exemplo disso, temos o descumprimento e engavetamento do Plano Nacional de Educação e a inviabilização orçamentária no cumprimento de cada meta instituída para a qualidade da Educação na primeira etapa da Educação Básica.

Sabemos que esses direitos foram conquistados a duras penas, sob enfrentamentos e embates complexos pela garantia de princípios legais que pudessem institucionalizar qualitativamente a Educação Infantil.

Diante do que foi colocado, evidenciamos que a perspectiva neoliberal vigente tem como projeto econômico provocar o enfraquecimento e o desaparecimento dos movimentos sociais, desmobilizando as lutas dos trabalhadores por direitos essenciais à própria sobrevivência, visando privatizar as instituições para que o Estado se exima mais das poucas responsabilidades financeiras que lhe resta.

CAPÍTULO II

2. AS CONTRADIÇÕES NO TRABALHO DOCENTE: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS

Este capítulo busca analisar o cotidiano do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Infantil dado o processo de precarização existente nessa etapa educacional e a sobrecarga de trabalho, que tem sido uma das contradições do adoecimento desses docentes que exercem as suas funções diariamente dentro das instituições responsáveis pela primeira fase da Educação Básica.

Ao longo das últimas décadas, a educação brasileira, sobretudo no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelos professores no contexto escolar, têm passado por constantes mudanças neoliberais por diversificadas situações desafiadoras, que a cada dia lhes são impostas.

A educação brasileira vive um paradoxo, pois, após as lutas e conquistas que resultaram na garantia de um percentual fixo em 1988 (25% dos recursos oriundos de impostos e transferências) para a oferta e a manutenção da educação, ainda deparamos com indicadores que sinalizam um descompasso na educação brasileira em relação à quantidade e à qualidade. Por um lado, as estatísticas indicam uma suposta universalização do Ensino Fundamental (um dos níveis de ensino que compõe a Educação Básica), porém a qualidade dessa educação oferecida no Brasil é bastante questionável (MESQUITA; CARNEIRO; AFONSO, 2017, p.2).

Para as autoras, não há como negar que a política neoliberal arbitrariamente acaba colocando os países em desenvolvimento como reféns de suas manobras impositivas, conduzindo-os a um Estado mínimo, desresponsabilizando o Estado em relação às questões sociais e educacionais.

As contradições e os desafios enfrentados pelos professores, atualmente, no âmbito do trabalho só podem ser compreendidos pelo contexto histórico da formação docente.

Historicamente, a ideia de financiamento público próprio para a educação foi uma conquista para essa área, principalmente, aqueles voltados para a Educação Infantil. A proposta de financiamento teve início no manifesto dos pioneiros, se

materializou na Constituição de 1988 e na LDB/1996, surgindo enquanto política pública de estado com o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF/1998), que foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2007), e que, na contemporaneidade, está em processo de tramitação para que seja um plano permanente.

Barbosa (2011) afirma que mesmo com a aprovação da LDB 9.394/1996, não foi possível garantir integralmente todas as demandas apresentadas pelos professores, visto que a lei invisibilizou questões referentes às jornadas de trabalho, não enfatizou a valorização do piso salarial do professor e, de igual forma, não apresentou clareza relativa aos subsídios necessários à garantia de condições de trabalho e de qualidade social⁸ a todos os docentes.

Entretanto, segundo a autora, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2007), aprovado para substituir o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF/1998), precisava partir do Piso Salarial Profissional Nacional, o que acabou sendo implantado no mesmo ano (2007), com a nova Lei do Piso n.º 11.738/2008 (BARBOSA, 2011, p.61-62).

Existe outro desafio apresentado no campo educacional nessa sequência de acontecimentos que decorre da Emenda Constitucional n.º 59/2009, “[...] que determina o fim gradual da incidência da desvinculação das receitas da União (DRU) sobre os recursos federais para a educação até a extinção do mecanismo, em 2011”. Vale lembrar que, desde 1994, a desvinculação retira 20% do total dos recursos que deveriam ser destinados obrigatoriamente a essa área. A respectiva Emenda Constitucional prevê, também, a obrigatoriedade do ensino para a população entre 4 e 17, entretanto, a Educação Infantil de 0 a 3 anos ficou fora desse processo. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), enfrentará dificuldades no cumprimento de suas metas, especialmente nas relativas à remuneração docente e

⁸ “A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas” (SILVA, 2008, 225).

às condições de trabalho, como formas de se valorizar os profissionais que trabalham com o ensino.

Amaral (2017) afirma que com permanência da Emenda Constitucional 95 (de 15 de dezembro de 2016), que estará em vigência até 2036, será uma tarefa quase impossível a execução orçamentária e o cumprimento das metas instituídas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Para o autor, é preciso que haja mudanças nas políticas públicas, em geral, principalmente no âmbito do financiamento da educação, mudanças tanto econômicas, quanto estruturais no contexto da educação pública.

A Emenda Constitucional 95/2016 do Teto dos Gastos Públicos aumentou o corte dos recursos para a educação e tem ampliado a sobrecarga de trabalho, promovido a escassez dos recursos que chegam até a escola, agravado as péssimas condições materiais e os baixos salários. Tal situação vem afetando a saúde dos professores devido ao cansaço, nervosismo, ansiedade, angústia, problemas na voz e gerando quadros psicológicos que vão de toleráveis, até os mais preocupantes. O professor, em sua desumana jornada de trabalho, muitas vezes sem as mínimas condições de desenvolver o processo ensino e aprendizagem, acaba sucumbindo a um estado de frustração, desânimo, mal-estar, chegando ao adoecimento.

2.1 Condições do Trabalho Docente

Para entranhar e desvelar a essência do trabalho da categoria docente voltada à Educação Infantil, este estudo buscou percorrer um caminho que parte da epistemologia do materialismo histórico dialético, ou seja, do método de investigação que Karl Marx delineou em suas pesquisas para superar o conhecimento até então existente da sociedade burguesa. Embora o caminho da dialética seja complexo, esse acesso ao materialismo histórico é coerente e pertinente ao contexto desta pesquisa.

Os desafios do ensino, na atualidade, passam pelas condições de trabalho. O trabalho docente, no que lhe concerne, constitui-se em uma categoria chave por meio da qual é possível conhecer a realidade, as tensões, as contradições sociais e aquelas enfrentadas pelos próprios(as) professores(as) no âmbito institucional da educação pública na Educação Infantil.

As relações de trabalho nas sociedades capitalistas são antagônicas e contraditórias e decorrem do modo de pensar e de ser dos sujeitos históricos (dentre

eles o professor/a), em que o ser social constrói e se reconstrói nas contradições econômicas, políticas, culturais e religiosas, se organizam para obter a sua sobrevivência determinando formas diferentes e singulares em cada tempo histórico.

De conformidade com Carneiro, Mesquita e Afonso (2017) “[...] é a partir da mercadoria, que Marx analisou as contradições, a constituição conflitual do real [...]”, e do “[...] sistema de relações e mediações que não estão apresentadas à observação, pois são ainda aparentes” (p. 66). Para as autoras, nesse ínterim, significa que Marx caracteriza a sociedade capitalista como produtora de mercadorias. Contudo, a mercadoria importante é a força de trabalho do trabalhador que é transformada apenas em mais uma mercadoria. A expropriação das condições de sobrevivência da maioria da população no capitalismo levou o homem a se vender, sendo que só lhe restou como produto a sua capacidade de trabalho, e que é de interesse do capitalista nessa relação de exploração.

As autoras mostram que embora os trabalhadores e os capitalistas sejam regidos pelo capital, apenas o primeiro grupo sofrerá as consequências e as perdas significativas em decorrência dessa relação. Enquanto os trabalhadores estão em busca de seus salários para sobreviverem, o capitalista mantém o seu objetivo tão somente no lucro, mormente, ao se apropriar da mais-valia que é a expropriação do trabalho não pago ao sujeito assalariado.

Portanto, trata-se de uma ideologia que oculta as contradições existentes nessa relação antagônica, dissimulando a luta de classe e encobrindo a capacidade da força de trabalho como produtora da mercadoria, que é um produto do trabalho humano e que não foi apropriadamente pago como deveria ser.

Marx (1982) afirma que o capital é trabalho social produzido por milhões de trabalhadores e apropriado de modo particular pelo capitalista. Ou seja, capital é trabalho não pago. Já o salário é determinado pela taxa de lucro. Desse modo, a produção da mais-valia (ou do lucro) é considerada como a essência principal do capital. Todo o processo é mercantilizado, principalmente as relações das pessoas, tornando-as inconscientes aos mecanismos de relação contraditória.

Por esse motivo, ao pesquisarmos a Educação Infantil, é imprescindível refletir sobre a concepção de Estado nesse processo de produção e reprodução, a mecanização das relações pessoais e com as coisas, que são fundamento maior e a verdadeira essência da reprodução do capital.

Diante disso, Marx (1982) destaca que existe a verdadeira necessidade de aprofundar dialeticamente tais questões para entender essas concepções e, assim, compreender os demais engendramentos sociais. Ressalta que o Estado e a sociedade não são diferentes no contexto político, por outro lado, são contraditórios por apresentarem de modo antagônico os diferentes aspectos relacionados aos processos “[...] públicos e privados, entre o interesse geral e o particular [...]” (MARX, 1982, p. 31). O desenvolvimento da consciência política na classe trabalhadora dependerá das ações socializadoras que deverão ser expressas mediante as experiências coletivas com o trabalho e a reflexão sobre a característica alienada e antagônica do trabalhador. Contudo, o amadurecimento para essas questões dependerá das lutas próprias do trabalhador como classe opositora às posturas dominantes impostas pelo capitalismo.

Assim, a reflexão se dará na necessidade de busca por revelar e descobrir as arbitrárias artimanhas do capital representado pelo Estado, acima de tudo, quando este se apresenta contra a classe trabalhadora que é estrategicamente explorada pela classe dominante. Para Marx (1982, p. 37), a hegemonia burguesa procura manter as “[...] estruturas e apropriação (econômicas) e dominação (política) [...]”. E, de modo organizado e integrado, continua atendendo aos interesses da classe dominante. No entanto, a classe trabalhadora pode até ser “subjugada”, mas não pode ser extinta desse sistema dinâmico e arbitrário.

Moreira e Lara (2012) destacam que a Educação Infantil brasileira, no contexto capitalista controlador, diante das contradições apresentadas pelo capital mundial, principalmente com o avanço da econômica neoliberal, percorreu caminhos diversificados quanto as formas de atendimento à primeira infância. Para os autores, não há como negar que princípios da Educação Infantil, ao longo da história, foram se fundamentando nas políticas neoliberais, cujos princípios tendem a atender o crescimento da base econômica do país.

Nesse sentido, entendemos que a dialética deve contribuir na reflexão que os homens precisam fazer acerca das relações de produção existentes, pois, o materialismo histórico-dialético é uma perspectiva que nos permite descortinar as questões sociais e nos propõe encaminhamentos para uma profunda observação teórica e metodológica.

A Educação Infantil não é uma ilha e faz parte do sistema educacional do país, contudo, é pouco valorizada. Seus docentes não possuem respaldo e há um descaso

no que diz respeito à necessidade de sua existência, mesmo diante da luta das mulheres, desde tempos remotos, para que haja um local específico e seguro para que as crianças permaneçam enquanto suas mães trabalham. Outrossim, independentemente do modo de produção no qual o país está inserido, todas as instituições escolares públicas detêm importância ímpar para seu público e a Educação Infantil se inclui no aspecto educacional que é base para todas as outras etapas educativas, portanto, não pode subsistir isoladamente.

Por isso, é necessária uma reflexão teórica acerca das contradições do trabalho do professor(a) da educação infantil, saindo da aparência para alcançar a essência, posto que, perdas e ganhos, avanços e retrocessos, fazem parte do processo de constituição histórica da educação e da institucionalização da primeira etapa da educação básica brasileira.

2.2 O Processo de Fragmentação do Trabalho/Educação

É importante destacar que com o advento da revolução industrial e com a separação dos homens em classes desponta uma significativa cisão no contexto da educação. De um lado, à época, surge uma educação para a classe proprietária e, do outro, uma para a não-proprietária. A primeira é responsável pelo surgimento da escola, compreendida como um espaço de “tempo livre”, consoante Saviani (2007). Essa nova concepção é responsável pela separação entre educação e trabalho, desse modo, uma visa atender a classe dominante e a outra a classe dominada que, porventura, tiver acesso. Assim, à medida que os homens engendram os seus meios de produção de vida ao longo da história, a escola vai se fragmentando como um espaço compreendido entre o trabalho intelectual e o manual. É a partir dessa constatação que se compreende que a “[...] Revolução Industrial correspondeu a Revolução Educacional [...]”, sobretudo no ensino para as “profissões manuais” e o ensino para as “profissões intelectuais” (SAVIANI, 2007, p.156).

Mesmo porque, segundo Lombardi (2011),

[...] para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstrata e historicamente a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que, como qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A

educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social (LOMBARDI, 2011, p.348).

Segundo o autor, é necessário entender que Marx e Engels não analisaram a educação ou o ensino especificamente, nem mesmo as teorias pedagógicas, mas essas questões estavam explícitas nas principais observações críticas que faziam acerca das teorias e práticas burguesas, do processo relacionado a economia política, no contexto da filosofia alemã e no movimento socialista que outrora foi organizado.

Nesse cenário, analisando a história relacionada ao trabalho e às questões abordadas por Marx (1982), ao profissional docente recai a necessidade de pensar para além das objetivações apresentadas e compreender a essência das condições de trabalho que cotidianamente lhes são impostas, que pode atingi-lo em um âmbito coletivo ou de modo particular, bem como desencadear a insatisfação, o mal-estar, o sofrimento, o adoecimento da vida pessoal e profissional.

Atualmente, há várias políticas mundiais que interferem no campo educacional infantil, como a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que publicam, periodicamente, instrumentos relacionados à gestão institucional da educação básica, influencia na implementação de currículos, desenvolve diretrizes e instrumentos para as políticas públicas impondo-as às redes de ensino. Tais instrumentos são apontados nos acordos bilaterais como garantia dos avanços na Educação Infantil, valorizando indicadores de quantidade como se fosse de qualidade de ensino, afirmando que a gestão racional dos recursos que é importante para a carreira dos profissionais docentes envolvidos nesse trabalho. Essa realidade de prescrições bilaterais não se preocupa com as condições de trabalho e de salários dos professores, mas com a medição constante, notas, parâmetros e o ranqueamento das instituições.

Fica demonstrado, então, que esta mesma instituição internacional (UNESCO) apoia as políticas neoliberais que não só recomendam como impõem cortes de recursos para investimentos sociais ampliando, assim, os fundos para a sociabilidade do capital. De maneira que se torna necessário prestar atenção na dúbia mensagem do discurso dos órgãos internacionais que afirmam ser importante ofertar uma educação de qualidade, porém, ao apoiar as políticas neoliberais, torna-se evidente que não existe espaço para esse tipo de investimento. Temos de nos questionar que,

se visando a inserção de todos os (as) brasileiros (as) na educação, é possível fazê-la em conformidade com o neoliberalismo?

Historicamente, no Brasil, nunca foi abolida a escravidão. Foi o que disse Jessé de Souza (2017), em um artigo publicado na Folha de São Paulo, quando ressaltou que a escravidão nos marca como sociedade até hoje. Segundo ele, “mais de um terço da população” é explorada pela classe média e elite que usam os mesmos modos com os quais o “escravo doméstico” era tratado, subtraindo a “[...] energia muscular em funções indignas, cansativas e com remuneração abjeta”. O autor afirma que a classe dominante acaba roubando o tempo dos trabalhadores e investindo em “atividades rentáveis” para si próprios, acumulando o “capital social e cultural”, condenando a classe trabalhadora a uma contínua condição de miséria.

Desse modo, constata-se que mesmo fazendo parte da Constituição Federal de 1988, em que foi instituído como dever do Estado propiciar a Educação Infantil brasileira, ainda assim, isso não tem acontecido como um direito. Lutamos até hoje para alcançar uma Educação Infantil institucionalizada e para todos, cuja realidade de não cobertura para todas as crianças, é confirmada nos dados apresentados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2019. Esta instituição alertou que “[...] 175 milhões de crianças não têm acesso a creches e pré-escola no mundo”. Nesse primeiro relatório mundial acerca da Educação Infantil, a UNICEF destacou que “[...] em países de baixa renda, apenas uma em cada cinco crianças pequenas tem acesso a essa etapa inicial do ensino”. No caso do Brasil, as matrículas nessa etapa da educação têm aumentado, “[...] mas o país não conseguiu atingir a meta de 2016 do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa a universalização da pré-escola para crianças de quatro e cinco anos”. Ainda, com referência à situação brasileira, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, suplemento de Educação de 2017, mostra que “[...] 32,7% das crianças de até três anos frequentavam a creche”, isso é “[...] equivalente a 3,3 milhões de estudantes”, sendo que, na região Centro-Oeste apenas 25,4% o faziam. Por outro lado, “[...] entre as crianças de quatro e cinco anos, 91,7% estavam na pré-escola em 2017”, ou seja, um total de quase 4,9 milhões de pessoas. Todavia, no Centro-Oeste, 86,9% estavam efetivamente matriculadas no ano citado.

Apesar do exposto, para Kuhlmann Jr. (1998), contraditoriamente, a concepção de assistência à criança atrelada a necessidade da família e da educação, constituíram a história da infância no contexto da sociedade capitalista.

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aquele que, a partir do final da década de 1970, lutaram –e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias (KUHLMANN JR., 1998, p.197).

Visto que a criança passou a ser considerada como um sujeito de direito constitucional, notamos que os movimentos sociais encabeçados ao longo da história tiveram que enfrentar fatores como qualidade na Educação Infantil, para que esse processo não fosse considerado e nem tratado como um favor à população trabalhadora mais pobre.

Entretanto, nas principais recomendações dos organismos internacionais, no contexto capitalista, como o próprio Banco Mundial entende, o fator qualidade está atrelado ao desenvolvimento econômico do país. Ou seja, esse comportamento revela estratégias que cumprem o reordenamento e fortalecimento das políticas neoliberais nos países em desenvolvimento, como o Brasil, o que na realidade é contraditório ao fator qualidade de ensino.

Nesse sentido, o modo de produção originária do capital alcança as diferentes classes sociais, mas o polo negativo desse processo é a classe proletária, ou seja, o trabalhador. Nesse caso, no contexto das políticas neoliberais, o professor é um formador da força de trabalho. Portanto, a educação e o trabalho nesse tipo de sociedade são meios para alienação, produção, reprodução e manutenção das riquezas constituídas pelo capital. A contradição se dá quando esse profissional se torna alienado e reproduz aos seus educandos as arbitrariedades impostas pelo capital.

Diante do exposto, é importante avaliar o trabalho docente e, de maneira especial, os sujeitos inseridos em um sistema de produção capitalista permeado por razões contraditórias. É preciso apreender o valor que a educação possui nesse contexto social.

Uma das muitas contradições apontadas por Rodrigues (2010, p. 9) sobre os principais discursos das “autoridades governamentais”, diz respeito à importância dada à educação como um meio fundamental para o “desenvolvimento cultural e socioeconômico” do país.

Apesar disso, diante dessas contradições, têm-se professores (as) comprometidos com o trabalho docente e com a educação, no entanto, encontram-se cercados pelas arbitrariedades do capital e suas políticas mundiais que interferem diretamente na escola e no trabalho desenvolvido por esses trabalhadores.

Atualmente, é possível ver que o âmbito escolar e o próprio processo educativo têm sido coisificados pelo sistema capitalista com as suas exigências produtivistas que tensionam cotidianamente os (as) professores (as), tornando-os (as) vulneráveis a desenvolver sintomas negativos de ordem relacional, física, psicológica e social.

Ao analisar o processo de fragmentação do trabalho, Hypolito (1991) destaca discussões contrárias na interpretação acerca do processo de trabalho realizado na fábrica em comparação com o trabalho especificamente desenvolvido no contexto escolar, ou seja, da proletarização ou profissionalização docente.

Segundo o autor, de um lado, existe o tensionamento daqueles que acreditam que,

[...] a especificidade do trabalho escolar é relevante e impõe, portanto, uma análise diferenciada; outros dizem que apesar das diferenças - consideradas de certa maneira secundárias - a natureza das relações de trabalho na escola é capitalista e as principais características do trabalho fabril podem ser encontradas na escola (HYPOLITO, 1991, p.3).

O autor afirma que, ao longo da história brasileira, a escola sofreu significativas mudanças, o que a fez transitar de um modelo escolar extremamente tradicional (o professor possuía uma significativa autonomia em seu trabalho), a um modelo controlado pelos processos burocráticos (quando foi retirada a liberdade do professor de trabalhar com o ensino na escola).

No momento atual, a instituição escolar e a Educação Infantil se encontram em uma situação problemática em que são responsabilizadas pela ausência de qualidade no processo de ensino e pelos problemas decorrentes da evasão, analfabetismo e conhecimento descontextualizado. Concomitantemente, notamos um aumento na precarização do trabalho e formação docente, dificuldade na condição de trabalho, desvalorização da carreira e depreciação nos salários dos professores.

Assim, de acordo com Hypolito (1991), essas contradições apresentadas acerca da especificidade do trabalho escolar - sendo ele considerado como produtivo ou não -, podem ser compreendidas na teoria marxista da seguinte maneira:

Para Marx, trabalho produtivo é todo o trabalho que produz mais-valia, que valoriza o capital. Marx, em suas obras, vale-se de vários exemplos para distinguir um trabalho do outro: casos do cantor, do professor, do médico. Para ele, o que importa é a forma como e por quem o trabalho é apropriado. Se um cantor, como diz Marx, pratica a sua arte em públicos sem ser contratado por um empresário da arte, ficando para si mesmo com o total arrecadado, seu trabalho é improdutivo. No entanto, se este trabalho é realizado por troca de salário, ficando o excedente com o capitalista, seu trabalho é produtivo (HYPOLITO, 1991, p.5).

Para o autor, há polaridade quanto ao entendimento de que o professor da escola privada está submetido ao processo de produção do capital, já o professor da escola pública possui um pouco mais de autonomia em seu trabalho por não agir diretamente na acumulação do capital. Entretanto, destaca que, na contemporaneidade, como o Estado tem participado ativamente no desenvolvimento capitalista, o professor da escola pública "[...] enquanto participe da acumulação mediata do capital, este trabalho poderia ser considerado como produtivo [...]" (HYPOLITO, 1991, p.6).

Hypolito (1991), concorda que o trabalho na escola está sendo dominado por uma "lógica capitalista" presente no contexto social. Ainda assim, percebe-se que mesmo o professor, tendo o seu trabalho sob ataques e controles que acabam gerando perda da autonomia e fragmentação do trabalho, este tem lutado contra esse sistema arbitrário que tenta precarizar o pouco que lhe resta. Para o autor, a escola é um espaço social contraditório de luta e resistência, e assim deve permanecer (HYPOLITO, 1991, p.10-11).

O autor aponta que há décadas atrás os professores eram reputados como profissionais de significativo reconhecimento social, visto que tinham maior controle sobre o seu trabalho e um conhecimento científico profundo daquilo que ensinavam. Atualmente o (a) professor (a) é tido como mais um assalariado, existindo sob rígido controle do capital e com uma qualificação muitas vezes duvidosa, uma vez que o capital, no Brasil, pouco investe na formação da força de trabalho. Hypolito (1991) ressalta que os professores podem ou não ser considerados integrantes da classe trabalhadora por encontrarem-se submetidos a um processo de proletarização.

Para melhor entendimento com base no exposto, Enguita (1991) conceitua o que deve ser considerado como grupo profissional ou operário:

[...] um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio

monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei. [...]. No sentido oposto do arco ocupacional, encontra-se a classe operária em sentido estrito. Um operário é um trabalhador que não só perdeu ou nunca teve à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva. [...] O que faz com que um grupo ocupacional vá parar nas fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operária não é a natureza dos bens ou serviços [que] oferecem, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização (ENGUIITA, 1991, p.42).

Sendo assim, "[...] um trabalhador é aquele que, além de vender sua força de trabalho, não possui o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho". Por essa afirmação, entende-se que o professor pode ser considerado integrante da classe trabalhadora por fazer parte de um processo de proletarização, pode não ser classificado por, ainda, possuir um certo controle do seu trabalho e pelo fato de desenvolver algumas ações com "[...] certa autonomia e, em muitos casos, não é facilmente substituído pela máquina" (HYPOLITO, 1991, p.12).

O autor entende que, se por um lado existe a compreensão do professor profissional, por outro há essa situação precarizada em que se encontra o processo de trabalho docente. Este último o aproxima dos demais proletariados, cuja ausência de uma renda condigna e de prestígio o define apenas como um trabalhador que luta constantemente pela carreira profissional, garantia de direitos e qualificação no trabalho. Tal "[...] conformação do professor em assalariado, em trabalhador, coincide com a feminização da profissão [...]", fato percebido pelo elevado número de professoras no contexto da educação básica (HYPOLITO, 1991, p.15).

Enguita (1991) destaca que, em uma sociedade capitalista, a proletarização pode ser considerada como um "[...] processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos e disfarçados". Assim, o grupo de trabalhadores que está submetido ao processo de proletarização, acaba perdendo "[...] mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade". Nesse sentido, mesmo estando em condições diferentes dos demais trabalhadores, os professores podem estar "[...] submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização [...]", visto que a maioria dos docentes (ensino público e privado) vivem de salários, exceto aqueles que se tornaram capitalistas e são empresários e proprietários de escolas (ENGUIITA, 1991, p.46-47).

Contudo, o autor ressalta que nem sempre o docente foi assalariado, pois há registros históricos de que os professores já foram considerados trabalhadores autônomos e muitos eram, conjuntamente, mestres, empresários e trabalhadores. No entanto,

A urbanização, a introdução das escolas completas e seriadas, as concentrações escolares, a expansão do setor público, a criação de escolas privadas para setores com poder aquisitivo alto e sua generalização para todos com a política de subvenções, e a expansão do setor público são os fatores que tem feito desaparecer o docente autônomo, inclusive o mestre público semiautônomo da zona rural. A criação e logo o predomínio absoluto das escolas com vários grupos escolares supunha a divisão e hierarquização dos docentes, com a aparição da figura do diretor e outras intermediárias (ENGUITA, 1991, p.47).

Essa análise reflexiva, a partir das ideias marxistas, acerca do trabalho docente e a perda progressiva da capacidade de tomar decisões importantes no processo de ensino, nos encaminham ao desvelamento das contradições reveladas no produto do trabalho.

O resultado disso, segundo Enguita (1991), é um caminho que leva a desqualificação do trabalho do professor devido à fragmentação e não incentivo a formação para o entendimento da totalidade de conhecimentos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que a atuação docente seja cada vez mais limitada pela falta de competência profissional e pela existência de hierarquização daqueles que atuam no Ensino Superior em relação aos demais professores que atuam na Educação Básica.

A compreensão da essência do trabalho será fundamental para entender as imposições do capitalismo, o desprestígio ante o trabalho docente e os procedimentos que afetam diretamente os direitos do professor como profissional relevante ao contexto das relações humanas e à formação dos sujeitos sociais.

Contudo, não se pode dispensar a compreensão relacionada às contradições existentes no contexto educacional, visto que no discurso neoliberal a educação é importante ao processo democrático e político, entretanto, na realidade das ações, não se tem respaldo das políticas públicas no que se refere à valorização dos professores e mesmo sabendo que são fundamentais para o desenvolvimento institucionalizado da educação e da escola, são cada vez mais desvalorizados socialmente.

Sabemos que apesar do discurso corrente na sociedade acerca da importância da educação, a classe dominante, na prática, estigmatiza o professor. Isso, sem contar a falta de reconhecimento em termos de salários, condições de trabalhos favoráveis, planos de carreira e formação docente. Inseridos no processo capitalista e produtivista, sem a devida valorização profissional, restam diferentes preocupações, tensões e outras demandas que podem acarretar precárias condições de trabalho, desvalorização profissional e adoecimento do professor. Categorias como essas estão diretamente associadas ao trabalho, sobretudo às precárias condições de trabalho, frutos dessas políticas arbitrárias impostas pelo sistema educacional. Incluídos a tais problemas estão os baixos salários, os prolongamentos da jornada de trabalho/exploração, as responsabilidades que não cabem à profissão docente, falta de incentivo à qualificação profissional, falta de democracia e autonomia profissional, insatisfação gerada pelo medo, silenciamento, revolta, violência física e simbólica; adoecimento provocado pelo sofrimento, ansiedade, depressões leves e agudas podendo acarretar distúrbios maiores.

De um lado, a escola se vê cercada pelas imposições político-sociais de cidadania e, de outro, estão as políticas públicas dos organismos internacionais visando à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e consumo. Sem saída, os professores e alunos vivem cotidianamente essa situação conflituosa e tensa - tentando resistir as arbitrariedades sociais.

Com base nas reflexões de Marx (1982), a partir da concepção materialista histórico-dialética, é necessário continuar uma busca epistemológica para compreender a origem dos problemas e desafios enfrentados diariamente por professores (as) no âmbito escolar. Essa perspectiva teórica nos permitiu perpassar por categorias significativas, revisitando os diferentes elementos que são responsáveis por gerar as contradições e desarranjos profissionais que podem acarretar aos professores desânimos, mal-estar e até mesmo o adoecimento.

Diante dessa análise, é impossível não relacionar as reflexões apontadas por Marx (1982, p.16) quando este destaca que a força produtiva e a produção da mais-valia podem ser reveladas no âmbito da desvalorização do trabalho. Quando consideramos que, no contexto capitalista, a força de trabalho do professor está em benefício do capital e a serviço de uma política de governo vinculada à economia mundial e aos seus algozes financiadores nacionais e internacionais, entendemos que, nesse caso, o professor é apenas uma mercadoria como outra qualquer,

exatamente por ser peça importante na formação de outros trabalhadores para se constituírem em mercadoria.

Outros fatores podem desencadear o enfretamento de diferentes desafios no trabalho docente. Para Rodrigues (2010), entre esses desafios estão as dificuldades das entidades de estudos e pesquisa em educação, representadas pelos movimentos sociais, em acompanhar as entidades sindicais na luta pela regulamentação da jornada de trabalho do professor e do piso salarial nacional. O autor salienta ainda que “[...] esta é uma reivindicação histórica, que somente foi definida na Lei nº. 11.738, de 16/07/2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), a vigorar a partir de 01/01/2009 [...]”, mas que tende a resistir às maiores alterações para atender as imposições dos dominadores instalados na administração pública do país (RODRIGUES, 2010, p. 41).

Analisando o trabalho docente no cenário capitalista, podemos considerar que a força de trabalho do professor atende, principalmente, as demandas de um capital que tem sempre em vista o discurso atrelado ao desenvolvimento econômico da sociedade sob refinadas políticas de exploração e dominação que atendem requintados ranqueamentos produtivistas internacionais.

Marx (1982, p.12) destaca que “[...] todo capitalismo se torna transparente, desde as figurações da mercadoria até às figurações das relações entre as pessoas, desde os encadeamentos entre a sociedade e o Estado até às contradições de classes”.

Ao refletir sobre esse aspecto acreditamos que, no campo da educação, os sistemas educativos, desde a sua estrutura e organização até o currículo escolar, são regidos por fortes interesses do sistema capitalista. O currículo é pensado para atender e manter o *status quo* de dominação permanente via políticas públicas educacionais que estão sempre prontas para atender essa demanda introduzida pela divisão internacional do trabalho. Atendendo os critérios estabelecidos por esses sistemas, o professor não precisa ir além do que lhe é determinado pelos interesses das políticas de financiamentos nacionais e internacionais e dos currículos escolares elaborados pelos setores intelectuais orgânicos da classe dominante.

Oliveira (2004) afirma que as reformas educacionais realizadas a partir da década de 1990, no Brasil e em algumas partes da América Latina, apresentaram mudanças profundas para os trabalhadores docentes. Questões referentes aos processos de flexibilização do trabalho e precarização no âmbito do emprego, que

antes eram discutidos apenas pelos trabalhadores das grandes empresas, na época atual, tornam-se frequentes na gestão escolar como elementos de debate. Para a autora, essas reformas educacionais com base em estudos realizados pelos organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), focaram na educação visando a equidade social. Desse modo, a educação pública passou a se preocupar com a formação do sujeito para o processo da empregabilidade de cunho compensatório e redução da pobreza.

Este contexto de nova regulação das políticas educacionais tem sido pouco estudado no que se refere aos seus reflexos sobre o trabalho docente. A compreensão das interferências que tais reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, a começar por aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente, ainda está por ser melhor explorada (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

A autora destaca, além disso, que diante de tantas mudanças, os professores se vêm imersos em diferentes funções que precisam ser assumidas na escola pública, sem que possuam as reais condições para tal e que fogem de sua formação original. Toda essa sobrecarga acaba contribuindo para que esse profissional se sinta em processo de “desprofissionalização, perda de identidade profissional” e que o desenvolvimento do ensino/aprendizagem passa a não ser mais importante nesse contexto (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Nesse contexto capitalista, orquestrado pela política neoliberal, ao professor resta ‘carregar o fardo’ e o peso das tensões e das cobranças tencionadas por resultados quantitativos que, muitas vezes, são disfarçados em qualidade de ensino.

Entretanto, esta pesquisa nos instiga à busca por caminhos de luta e resistência de classe. A partir desta análise, pretendemos não só compreender, mas, de igual

modo, desvelar as contradições instituídas no contexto da escola, observando como o processo de fragmentação no trabalho/educação reforça tais aspectos.

Para o próximo tópico, especificamente, buscaremos refletir um pouco mais sobre os dilemas e desafios enfrentados pelos professores cotidianamente em seu trabalho profissional.

2.3 O Trabalho Docente na Educação Infantil e os Desafios Enfrentados pelos Professores

Para compreender o processo histórico das políticas públicas voltadas à criança, primeiramente, segundo consta em Araújo (2006), é preciso analisar a concepção de criança inserida em um Estado capitalista, regido por políticas neoliberais que visam uma formação especificamente para o trabalho.

A autora nos diz que as pesquisas voltadas para a infância, ao longo da história, foram desenvolvidas por áreas ligadas às “[...] ciências humanas e sociais – Psicologia, Educação, Antropologia, História, Sociologia, Serviço Social, Direito, Saúde [...]”, perpassando as diferentes “abordagens teórico-metodológicas”. Todavia, mesmo que todas essas diversidades se mostrassem importantes, contudo, faltou maior entrelaçamento nos diálogos entre esses campos de conhecimento, e isso contribuiu para a ausência de “ações e políticas” de direitos fundamentais às crianças. Com isso, entende-se que as dificuldades educacionais que as crianças enfrentam, atualmente, estão ligadas a uma totalidade de problemas sociais que não dependem somente de fatores isolados da sociedade. Nesse sentido, a autora nos convida a compreender a infância dentro de um conceito social que possibilite o desenvolvimento das “políticas públicas para a criança” que possam dar a “conhecer suas necessidades reais” (ARAÚJO, 2006, p.45).

Conforme Araújo (2006), do século XVI ao XX, novas concepções de infância foram se configurando, ampliando os direitos das crianças e reduzindo o poder dos adultos em relação as mesmas.

No século XX, a criança passa a ser considerada como cidadão de direitos civis, fato reafirmando por tratados universais e assegurados por políticas públicas internacionais de proteção à infância.

Para Araújo (2006), na contemporaneidade, a criança é entendida como um sujeito carregado de uma formação histórica do passado e, notadamente, passa a ser

julgado como um sujeito que precisa ter o futuro garantido. Aqui, há uma abertura para outra concepção onde a criança começa a ser vista como um sujeito social importante no momento atual em que vive.

Segundo a autora, nas últimas décadas do século XX, a concepção de criança ganha um sentido diferente. As demandas apresentadas pelos problemas econômicos e sociais promoveram o aumento do número de crianças em situação de riscos e abandono. Por essa razão foi necessário que a sociedade civil se organizasse e buscasse a implantação de políticas mais específicas para atender as crianças e os adolescentes.

Desse modo, ainda de acordo com Araújo (2006), nessas novas concepções apresentadas por pesquisadores e pessoas ligadas aos movimentos sociais, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos e cidadã - assim como os demais indivíduos da sociedade. Nesse sentido, responsabilidades maiores foram conferidas às famílias, tendo no Estado e na sociedade a garantia do pleno cumprimento dos principais direitos constituídos socialmente em favor da criança.

O trânsito histórico mostra uma importante mudança quanto a concepção de infância: da revolução industrial onde as crianças eram exploradas nas fábricas com baixos salários, ou eram abandonadas sozinhas em casa, ou relegadas às ruas, para o século XX no qual elas se tornam sujeitos importantes ao desenvolvimento econômico e percebidas como o futuro da nação.

Araújo (2006) afirma que, como no passado o trabalho infantil era justificado pela necessidade de formação ética da criança e que geraria sua submissão às instituições legais, humanas e institucionais, a assistência social para infância era um projeto fundamental e foi desenvolvido com a implantação de creches, orfanatos e internatos que visavam o trabalho como concepção primordial à formação moral e cívica das crianças.

A autora ressalta que as primeiras creches no Brasil foram criadas no final do século XIX, no Rio de Janeiro, e não foram construídas para atender as demandas dos direitos das crianças. Tal iniciativa teve a finalidade de garantir a guarda e os cuidados às crianças abandonadas e/ou em situação de risco pessoal e social, ou seja, tinha um fim assistencial. Desse modo, segundo a autora:

Durante toda a República Velha foi se desenvolvendo uma política de atendimento à criança pequena, com nítida distinção de classe social. Foram implantadas pré-escolas e jardins da infância, para os filhos das camadas

médias e superiores da sociedade. Para os filhos de ex-escravos, operários e trabalhadores em geral, implantou-se um arremedo de creche: entidades, geralmente particulares, em sua maioria, vinculadas a associações filantrópicas ou religiosas e algumas poucas às empresas. O Estado, que, particularmente, na virada do Século XIX para o Século XX, começou a ser mais exigido com relação à solução dos problemas da infância, agia, principalmente, como regulador das entidades privadas (ARAÚJO, 2006, p. 57).

Vale destacar que, ao longo do século XX, as demais instituições criadas foram implantadas para atender uma legislação trabalhista (Consolidação das Leis do Trabalho - CLT), para que a produção industrial e as empresas pudessem garantir atendimento às crianças enquanto as mulheres/mães trabalhavam e produziam significativamente (ARAÚJO, 2006).

Das primeiras políticas de atendimento às crianças até as mais contemporâneas, observamos, como projeto principal, o atendimento compensatório assistencial na manutenção da produção por meio do trabalho e fortalecimento do capitalismo no contexto social.

Segundo Araújo (2006), o avanço obtido com a implementação de políticas públicas para a infância buscou finalidades educativas, os direitos civis e o acesso ao conhecimento sistematizado. Entretanto, nos últimos anos do século XXI, o modelo econômico neoliberal que progrediu significativamente contribuiu para a retirada dos direitos dos cidadãos, o que afetou profundamente algumas políticas públicas educacionais e reduziu a qualidade do atendimento pedagógico às crianças da Educação Infantil.

Embora as políticas públicas voltadas às crianças tenham se desenvolvido ao longo do século XX, as conquistas obtidas nesse ínterim estão, atualmente, em mão oposta à evolução considerável do modelo econômico neoliberal adotado desde a década de 1990, e que tem se fortalecido no governo brasileiro atual (bolsonarista) cuja especificidade do seu trabalho é atender as políticas internacionais de privatização, burocratização e desconstrução dos direitos conquistados arduamente pela luta dos movimentos sociais dos trabalhadores.

A referida desconstrução do projeto de soberania nacional, iniciada desde a década de 1990 com a reforma do Estado, constrói uma ideologia social que desvaloriza o trabalho do professor, apresentando uma imagem negativa desse profissional perante a sociedade. Ocorre que, diante da necessidade de construção da soberania, nos anos 1960, os meios de comunicação contribuíram para a criar uma

visão positiva do trabalho do professor; mas, desde a década de 1970, há uma crescente desconstrução da escola pública, o que leva esse espaço pelo caminho da privatização. O professor, profissional que no século passado já teve certo reconhecimento, hoje é atacado e desgastado pelos mesmos meios de comunicação e pela classe dominante que não tem interesse pela educação pública.

Souza (2017) acredita que o mercado internacional, institucionalizado pelos bancos americanos, são fortes influenciadores na economia brasileira por viverem à custa dos Estados. Os EUA conseguem ganhar a confiança dos demais países ao se auto-intitular como incorruptíveis em relação ao mercado econômico. Essa inter-relação entre mercado e Estado possibilita o fortalecimento da dominação internacional e provoca a desigualdade social, reforçando o discurso de que a classe dominante é superior por ser ética e incorruptível e que a classe popular não tem formação suficiente para sustentar tal comportamento.

Souza (2017) explica que concomitantemente a classe dominante se submete às regras econômicas internacionais e oprime internamente a classe menos favorecida, enfraquecendo a luta dos trabalhadores em relação aos seus direitos. Os trabalhadores, de modo precarizado e sem a menor garantia dos seus principais direitos, têm sobrevivido diariamente uma batalha que varia de 10 até 14 horas de trabalhos ininterruptos, tendo que estudar e fazer horas extras aos finais de semanas para sobreviverem a todo tipo de exploração que a classe dominante lhes impõe.

O trabalho intencional realizado cotidianamente pelo professor exige um amplo movimento intelectual e corporal em prol do desenvolvimento dos sujeitos, e essas ações demandam uma formação sistemática.

Basso (1998) afirma que o trabalho docente não pode ser considerado fragmentado ou somente reduzido em partes que se somam. Segundo a autora, ele pressupõe estreita relação entre as premissas subjetivas (que perpassam a formação do professor), e as premissas objetivas – compreendidas como as exigências do próprio trabalho que envolve todos os processos necessários para a organização de ações pedagógicas, planejamentos das aulas, condições de trabalho e valorização docente.

Entretanto, na visão estrutural e funcionalista de uma sociedade, a sua primeira natureza de funcionamento é caracterizada pelo desempenho de papéis individualizados ou na divisão de trabalho. Assim, de acordo com a visão dessa sociedade, é esperado que cada indivíduo desempenhe sua função de acordo com

sua aptidão, como também que a educação cumpra o seu papel de socialização e ajustamento para a reprodução e manutenção da coerção social, ou seja, que cada sujeito, em seu devido lugar, cumpra aquilo que lhe foi especificamente determinado pela sociabilidade do capital.

As principais políticas públicas nacionais e internacionais, sobretudo aquelas orientadas pelos grandes financiadores como o Banco Mundial, reforçam a ideologia econômica coercitiva para assegurar um apaziguamento social com ampla reprodução e subsidiar as pressões externas e internas para não gerar um desequilíbrio econômico mundial. Diante disso, algumas medidas paliativas são constantemente tomadas, objetivando a retomada do equilíbrio econômico e político da sociedade e buscando assegurar a dita “harmonia social”.

Inferimos que essa ideologia fundamentada pelo neoliberalismo, sustentada por uma política econômica mundial, reduz a educação a simples processo de produção para sustentar a economia de um país, nem em transformar o homem em verdadeiro instrumento do capital.

Nessa perspectiva, Frigotto (2003) defende a teoria marxista como fundamento importante para revelar as artimanhas do capitalismo e suas relações de produção excludente e desumana. É possível que o materialismo histórico-dialético contribua para compreender as contradições existentes na sociedade e as entranhas de um sistema impositor e mantenedor da classe dominante.

Entendemos que, historicamente, as contradições sociais são constantes e que, para a classe dominante, a educação deve ser apropriada pelos trabalhadores como um instrumento de formação profissional, exclusivamente para sustentar as demandas do mercado de trabalho, espaço tutelado pelo capital. Essa visão procura subordinar a educação a uma função que visa corresponder às exigências de trabalho impostas pelo capital. Desse modo, Della Fonte (2014, p. 389) ressalta que o

[...] trabalho é, portanto, uma ação corporal intencional e, como tal, envolve a plenitude das capacidades intelectuais e sensitivas do ser humano. É este agir corporal transformador que mobiliza e demanda o pensar, isto é, a construção da consciência. A atividade de pensar não é concedida ao ser humano por um ser fora dele.

Ainda nessa compreensão, Vigotski (2003) afirma que é na ação realizada por meio do trabalho que o homem se constituirá integralmente, pois, o sujeito não nasce

com o conhecimento, ao contrário, e é a partir das relações com o outro que é propiciado o seu desenvolvimento no e do mundo.

Entretanto, a educação no contexto das relações sociais capitalistas “[...] apresenta-se como um campo de disputa hegemônica [...]”, com lutas de forças e disputas relativas às distintas concepções, à sistematização dos processos pedagógicos, à efetivação dos currículos da escola e, sobretudo, à presença dos diferentes interesses humanos e de classes sociais (FRIGOTTO, 2003, p. 25-6).

Nesse sentido, é importante salientar que o caráter profissional do docente na primeira etapa da educação básica se desenvolveu em meio ao processo de lutas e contradições ora exposto, entre altos e baixos próprios dos jogos de poder do campo da educação.

Além disso, diferentes contradições nesse contexto levam ao seguinte questionamento: quais são os verdadeiros desafios que os professores da Educação Infantil enfrentam cotidianamente no âmbito institucional?

Vigotski (2003), em seus estudos, destacou a importância e o significado do trabalho pedagógico. Para ele, a partir da industrialização, tal expediente perdeu o seu caráter original e ampliou-se a terceirização das produções que antes exigia mais esforço intelectual do produtor, anulando, ainda mais, os sentidos da constituição do trabalho desenvolvido.

Desse modo, a divisão do trabalho colaborou para sua fragmentação. De um lado, há os que pensam e desenvolvem funções de organização e controle, do outro, há aqueles que somente executam o trabalho determinado. Esse pensamento permanece atual e está presente no cenário das principais políticas voltadas para a educação brasileira, em que há o menosprezo cada vez maior ao trabalho intelectual do professor e que o transforma em mero executor de tarefas determinadas pelo capital.

Para Vigotski (2003), é preciso que o professor tenha clareza do seu papel como organizador e mediador fundamental na formação da atividade laboral da criança e que essa relação seja consciente dentro dos processos a serem realizados,

[...] fazendo com que a criança seja introduzida imediatamente no sentido de toda a produção e, ao mesmo tempo, aprenda a encontrar o lugar e o significado dos diversos procedimentos técnicos como partes necessárias de uma totalidade integral (VIGOTSKI, 2003, p.187).

Contudo, o processo de trabalho não é tão simples assim, pois, exige uma importante formação do professor e um conhecimento aprofundado em relação aos conceitos que serão problematizados e desenvolvidos.

Para desenvolver o processo de mediação com a criança é preciso que o professor tenha condições de trabalho favoráveis e que seja valorizado em diferentes aspectos. Não basta desenvolver um método de educação pelo trabalho, é preciso que o professor tenha formação mínima para contribuir na organização dos conhecimentos científicos relevantes à formação de sujeitos sociais. Vigotski (2003, p. 190) reafirma que na

[...] educação pelo trabalho obtém-se a fusão e a integridade de todo o processo pedagógico, a união orgânica de todas as suas partes em um único todo; e esse caráter circular da educação pelo trabalho indica mais claramente que todas as sucessivas etapas desse processo formam-se e fecham-se e um círculo completo.

O autor nos adverte para o verdadeiro propósito da escola, ou seja, focar na formação do sujeito pelo trabalho, que é bem diferente da formação para o trabalho e meramente para o capital.

Trata-se de uma educação que interconecte os processos relacionados à formação e à prática da vida humana. Para isso, o professor precisa se sentir motivado e em condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento das suas ações pedagógicas, que serão significativas para as crianças.

Para Vigotski (2003), algumas pesquisas da área da fisiologia já apresentaram resultados importantes e destacaram que há uma significativa alteração no curso normal do comportamento humano quando este é submetido à repetição dos movimentos e fadiga. Para ele o mecanismo da fadiga por causa do excesso de trabalho pode “[...] frustrar o hábito, fechar as suas vias nervosas e facilitar o surgimento de novas reações[...]”. Não obstante, segundo o autor, “[...] se não existisse fadiga, não existiria a luta pela via principal, nem as transições dessa via de um receptor para outro [...]”. Desse modo, há necessariamente contradições dialéticas em todas as áreas que correspondem aos processos mais amplos do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2003, p. 251).

O autor destaca questões relacionadas à fadiga, ao cansaço e ao esgotamento humano. O cansaço advém de um estado nervoso e pode ser sentido mesmo depois de um tempo de descanso ou sono, representando um dos sinais da fadiga. Por outro

lado, a fadiga é considerada um fator fisiológico que pode levar à descompensação do sistema nervoso e ao desencadeamento de substâncias tóxicas no organismo. O estudioso afirma que as ações nervosas incontroláveis no organismo podem levar ao esgotamento de certas substâncias no corpo, ao comprometimento da atividade humana ou, até mesmo, ao abandono do trabalho.

A fadiga é algo totalmente normal e necessário que regula nosso comportamento no sentido de fazer-nos abandonar o trabalho quando este tornar-se nocivo para o organismo. Nesse sentido, a aparição normal da fadiga constitui uma lei obrigatória de todos os tipos de trabalho. O professor não deve temê-la, só deve se precaver nos casos em que surge uma **extraordinária fadiga sem cansaço**. Isso é o que sucede quando, com um esforço de vontade, reprimidos em nós o cansaço e o vencemos, quando temos de realizar um trabalho complexo e difícil ou quando devido à tensão, sentimos uma excitação tão grande que os impede conciliar o sono (VIGOTSKI, 2003, p. 256, grifo nosso).

Assim, segundo o autor, o cansaço é algo subjetivo e a fadiga pode ser considerada uma reação objetiva de todo o organismo do corpo. A fadiga se manifesta gradualmente, podendo ser paralisada com intervalos pequenos no percurso do trabalho ou pela mudança de atividades.

Isso demonstra que o professor precisa atentar-se aos sinais que podem se apresentar no decorrer da vida profissional. No conjunto das discussões exibidas, Vigotski (2003) destaca a importância de evitar a fadiga dos docentes com tantas demandas de trabalho, assim como o cuidado de não deixar as crianças, no contexto institucional, cansadas com atividades infundáveis. O autor ressalta que é preciso buscar equilíbrio no que diz respeito ao trabalho pedagógico, pois, a estafa, por si só, pode promover maior desorganização e mudança no comportamento, bem como no processo de trabalho.

Diante do exposto, questionamos a organização e responsabilização profissional relacionada ao trabalho na primeira etapa educacional da seguinte forma: quais são os principais desafios enfrentados pelos professores que trabalham no campo da Educação Infantil?

Além das pressões e exigências existentes nesse campo da educação, há uma complexidade bastante singular da área por buscar corresponder às demandas que lhes são cotidianamente delegadas e que estão acima de suas responsabilidades e dos processos referentes ao cuidar e educar as crianças pequenas.

Diante dessas tensões cotidianas, a sociedade exige cada vez mais que o

professor seja qualificado para atender o extenso trabalho imposto pelas políticas nacionais e internacionais que precisam corresponder às expectativas econômicas exigidas aos pais e ao capital.

Conforme Portugal (2001, p. 154), muitas questões relacionadas à qualidade na educação estão vinculadas às pressões internacionais ligadas aos grandes financiadores como Banco Mundial e demais órgãos responsáveis por interferir economicamente no país e, desse modo, “[...] internacionalmente, cada vez mais as questões da qualidade se ligam com a formação dos educadores [...]”. Dessa maneira, as cobranças atingem diretamente o trabalho do professor.

O autor afirma que não há dúvida de que é importante buscar melhor qualificação para esse profissional, mas que ela seja para esclarecer cada vez mais as reais condições do trabalho docente. Que tais conhecimentos o levem a compreender os seus principais direitos e valorização profissional, pois “[...] melhores condições de trabalho associam-se a uma autoestima melhorada, o que também estará ligado a uma melhor formação [...]” (PORTUGAL, 2001, p. 155).

É contraditório pensar que o professor que trabalha com a primeira etapa da educação básica seja fundamental ao processo educativo, mas, ao mesmo tempo, perceber que ele continua desvalorizado pela sociedade. Ora, o trabalho com as crianças exige, além do cuidado, uma grande responsabilidade pela formação integral desses sujeitos que estão em pleno desenvolvimento e que precisam dos melhores profissionais, qualificados e formados pela academia científica.

Com base nisso, Portugal (2001, p.156) ressalta que, “[...] em qualquer contexto de infância, trabalhar com crianças é uma tarefa complexa, exigindo um elevado nível de competências e conhecimentos”. Por esse motivo é preciso conhecimento profissional relacionado ao desenvolvimento da criança para compreender as reais necessidades que esses sujeitos apresentam, e, antes de qualquer outro objetivo, ampliar o entendimento acerca das diferentes estratégias de ensino-aprendizagem que diariamente devem promover o bem-estar e a autonomia intelectual das crianças pequenas. Como dito antes, trabalhar na Educação Infantil não é uma tarefa fácil, por isso precisa de formação específica para que sejam qualificadas as ações pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento integral.

A ideia de assistência social voltada à infância ainda possui forte presença e é personificada pela falta de valorização profissional dos professores, acompanhada pela força arbitrária das políticas internas e externas. Além disso, outras tensões são

atreladas a esse cenário como, por exemplo, as próprias famílias que, por falta de conhecimento, tratam os professores dessa etapa educacional ora como “babás de luxo”, ora cobrando deles o aceleração em relação à alfabetização, sem sequer compreender o processo pedagógico necessário.

Atualmente, os professores estão submetidos a uma fadiga constante em função da especificidade e da natureza do trabalho docente que realizam na primeira etapa da educação, que é visivelmente diferente das demais por demandar ações e movimentos que exigem força corporal no desenvolvimento de certas atividades, bem como significativa concentração para atender às diligências das ações planejadas, maior responsabilidade com as crianças que se encontram em fase de desenvolvimento da autonomia corporal, intelectual e em função desses fatores, entre outros aspectos do trabalho, trata-se de um sujeito mais dependente do docente. Em geral, os (as) professores (as) das redes públicas precisam cumprir uma demanda de trabalho extensa que inclui o desenvolvimento de estratégias de ensino para as crianças e planejamentos pedagógicos. Com isso, o profissional docente precisa planejar as atividades que serão desenvolvidas com coerência. Conquanto, leva para casa uma extensa carga horária extra a ser cumprida que engloba sistematizações e avaliações a serem realizadas. Tal situação reduz as horas de lazer e convivência com os familiares e amigos, aumentando o estado de fadiga.

2.4 O Trabalho e a Saúde Dos Docentes: o que as Pesquisas têm apontado como Desafios na Educação Infantil

O debate acerca do trabalho e as especificidades da educação é dialeticamente refletido por Alves (2012), ora como parte da preocupação do que faz a escola e os seus professores, no contexto da composição da produção capitalista, ora como se dá a relação entre o ensino e a sociedade dentro da dinâmica econômica sob os moldes capitalistas.

O autor sinaliza que, atualmente, há uma corrente de pesquisadores que acreditam que o trabalho docente pode ser um importante gerador de mais-valia, ou seja, a mercadoria nesse caso seria o ensino como célula principal do capital. Entretanto, defende que o trabalho é um processo que deve ser compreendido como uma atividade de transformação inerente ao homem e que:

Trabalhar é realizar, criar, produzir algo, e isso se dá em um contexto, ou melhor, em certa organização do trabalho. No trabalho existe sempre o que se faz, as condições para sua realização e o que se espera alcançar. No exercício laboral, os três termos: atividade, condições e resultados guardam íntima dependência entre si e encontram sua unidade no trabalho. O trabalho, portanto, é o unificador dessas três realidades distintas (ALVES, 2010, p.77).

Nesse sentido a atividade, as condições e os resultados são fatores importantes na realização do trabalho docente. Todavia, o trabalho do professor pode ser afetado pelos fatores biológicos considerados internos de cada sujeito (psicológicos) e pelos fenômenos externos que geralmente são oriundos de diversos processos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Essas tensões externas que afetam diretamente o trabalho do professor podem partir da formação docente, dos sistemas de avaliação em que são submetidos cotidianamente, dos modos de trabalhos adotados em cada instituição, do quadro docente, das baixas remunerações, das arbitrarias políticas nacionais e internacionais que determinam as formas de trabalho e exigem resultados quantitativos nos processos pedagógicos escolares diários.

À vista disso, no ano de 2010, um grupo de pesquisadores vinculados ao Gestrado⁹ apresentou o resultado de uma importante investigação em relação à saúde dos docentes do Estado de Goiás, visando aprofundar o conhecimento acerca do trabalho docente e analisar as suas dimensões constitutivas, seus sujeitos, fazeres e as condições em que estão inseridos no contexto institucional. Esses pesquisadores entrevistaram 1.113 sujeitos docentes da Educação Infantil ao Ensino Médio (instituições públicas e conveniadas – federais, estaduais e municipais) – nas cidades de Goiânia, Caldas Novas, São Luís de Montes Belos, Inhumas e Planaltina.

Fragmentos do resultado dessa pesquisa foram destacados por Alves (2012) no texto “*Trabalho e a saúde dos docentes em Goiás*”, que inicia suas elucidações dizendo que a escola atualmente tem sofrido críticas de grupos diversificados como famílias, dirigentes públicos e privados, dos setores midiáticos nacionais e internacionais, que dão maiores destaques aos problemas como violência na escola, qualidade do ensino brasileiro e a todos os processos de avaliação por resultados de ensino.

Notamos com esse debate que, no centro de todas as acusações e tensões estão os professores tentando equilibrar-se frente as demandas que lhes são

⁹ Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Belo Horizonte/MG).

impostas diariamente. Dentre elas, conforme Alves (2012), estão as “mudanças no perfil dos alunos, demandas de acompanhamento diferenciado, mudanças curriculares, acúmulo de tarefas”, além das cobranças no que diz respeito a “prestação de contas aos órgãos centrais e à comunidade, maior controle sobre os resultados” de suas atividades, sem que estes possam contar com os “meios necessários para realizar tais atividades (p.133).

Frente a isso, observamos uma grande contradição que nos leva a refletir que, se por um lado o professor é considerado um profissional importante e essencial ao processo de ensino, porque esse mesmo sujeito tem engrossado as estatísticas de estresse e adoecimento decorrentes dos problemas de trabalho que enfrentam no contexto escolar? Essa questão pode ser reafirmada pela demanda de investigação que despontou, a partir da década de 1980, apresentando como preocupação as indagações referentes ao mal-estar docente.

Inicialmente algumas pesquisas se desencadeavam pela curiosidade de saber os reais motivos das ausências constantes dos professores no trabalho (absenteísmo) que reverberavam no desânimo e descontinuidade na carreira docente, levando-os a sentir mal-estar físico e psicológico.

Alves (2012) destacou que o termo mal-estar docente pode significar o desencadeamento de sintomas diversos e não muito bem definidos por estarem vinculados a um sentimento de insatisfação pelo trabalho, perpassando por absenteísmo e cansaço permanente, até chegar a uma ansiedade ou depressão mais severa.

Zaragoza (1999) ressalta, ademais, que os aspectos influenciadores desse mal-estar podem partir de fatores secundários como situações mais contextuais que afetam a imagem profissional do docente, e ir até às causas principais que estão ligadas ao trabalho específico do professor voltado para as condições materializadas que podem provocar prejuízo na saúde física e mental dos docentes.

Alves (2012) afirma que esse estresse elevado é um importante causador do esgotamento na saúde do professor e pode remeter ao termo *Burnout* (de origem inglesa) que contém em si a ideia de um profissional esgotado e que tem as suas forças ou energias apagadas e totalmente queimadas pelo elevado esforço provocado pelo excesso de problemas decorrentes do trabalho.

Essa pesquisa realizada pelo grupo Gestrado, em 2010, foi fundamentalmente importante ao apresentar aspectos relevantes para compreendermos os fatores

ligados à saúde dos docentes e às tensões que os acarretam cotidianamente em seus trabalhos.

O estudo destacou os hábitos corriqueiros que os docentes do estado de Goiás investigados possuem no tempo livre com vistas à sua qualidade de vida, onde se detectou que: 57% relatam realizar tarefas domésticas no tempo livre; 37% reservam um tempo para o descanso; 12% praticam atividades físicas; e apenas 7% dedicam o seu tempo para atividades lúdicas ou de entretenimento.

A análise em questão mostra um cenário mais perverso quando salienta que o tempo gasto com atividades domésticas é maior pelo fato das mulheres representarem um percentual de 87% dos docentes do estado de Goiás. Isso significa que há uma sobrecarga de trabalho diferente entre as professoras trabalhadoras que, além de atenderem demandas específicas da docência, são, de modo desigual, responsáveis pela manutenção e pelos afazeres domésticos.

Alves (2012) ressalta que, dos professores investigados, somente 28% responderam praticar atividades físicas regularmente e 55% disseram não praticar nenhum tipo de atividade física regular, entretanto, a prática de atividade física está atrelada ao fator “renda familiar”, pois, aumenta a possibilidade de acesso aos meios (academia, etc.) quando o rendimento familiar é significativamente maior.

Em relação às licenças médicas e aos afastamentos, a pesquisa destacou que, dos entrevistados, 22% responderam que já se afastaram com licenças e 77% disseram que ainda não haviam se afastado. Dos sujeitos afastados, 4% são decorrentes de doenças musculoesqueléticas e 3% já foram acometidos por depressões, ansiedades e nervosismos. Por outro lado, 2% disseram que já foram afastados por estresse e os outros 2% devido a problemas relacionados à voz. Ora, esses dados são bastante contraditórios, pois, há professores que trabalham doentes e que geralmente não são contabilizados nesses registros.

O estudo apontou, também, que somente 69% dos entrevistados possuem plano de saúde e os demais são atendidos pelo SUS. Isso demonstra, do mesmo modo, os motivos pelos quais nem todos os professores conseguem se afastar do trabalho quando estão doentes; sobretudo pelo fato de não terem condições de serem atendidos adequadamente no momento que precisam de fato. Sabemos que o SUS apresenta limitações singulares no atendimento à população. Vale ressaltar que a investigação em questão demonstrou que as políticas públicas educacionais, atualmente, interferem diretamente no trabalho docente.

Esse fato é comprovado pelos 70% dos professores que relataram que as exigências atuais são maiores e, sem dúvida, há um controle em relação às ações pedagógicas docentes que acabam tensionando o trabalhador envolvido com o processo de ensino-aprendizagem. Contraditoriamente, a pesquisa demonstra que 78% dos entrevistados dizem possuir mais autonomia nos seus trabalhos, entretanto, sabemos que no atual cenário político o docente tem ficado cada vez mais submisso às ingerências transmutadas nas avaliações curriculares e por outras instituições jurídicas que interferem diretamente nos processos educativos.

Ora, de que autonomia esses professores estão dispendo? Será que o processo de alienação desses sujeitos naturalizou todas as arbitrariedades e imposições oriundas das políticas públicas mundial e nacional, invisibilizando os problemas que enfrentam diariamente no contexto escolar?

Notamos que as políticas públicas atuais são fortemente amparadas por uma ordem neoliberal que dita as normas e as leis nas esferas públicas e privadas pelo país, desresponsabilizando o Estado pelos problemas que emergem no campo da educação e responsabilizando os professores pelas mazelas sociais. Isso pode ser percebido quando a pesquisa do grupo Gestrado comprova que 78% dos professores entrevistados exteriorizaram sentirem-se integralmente responsabilizados por todo desempenho escolar apresentado nas principais avaliações externas promovidas em âmbito nacional.

Tais tensões acabam contribuindo no desencadeamento de relevantes sintomas como o desânimo, insatisfação e outras demandas que afetam a saúde do trabalhador docente, e que somadas à desvalorização que os professores enfrentam cotidianamente podem acarretar problemas mais graves.

Na sequência, conforme a pesquisa supracitada, há o destaque final para 73% dos professores investigados que não querem deixar de trabalhar no campo da educação, demonstrando entender a sua fundamental importância na formação humana, mesmo que a sociedade não o valorize suficientemente.

Continuando nessa perspectiva, analisamos outra correspondente investigação que foi realizada no ano de 2017 pelo Sindicato dos Professores do Estado de Goiás - SINPRO GOIÁS, em parceria com o Professor Luciano Alvarenga Montalvão, que intentou a realização de um estudo dos “[...] riscos de adoecimento físico e psicossocial no trabalho dos docentes [...]” para compreender o trabalho, a saúde e a precarização dos professores vinculados à base de dados deste sindicato.

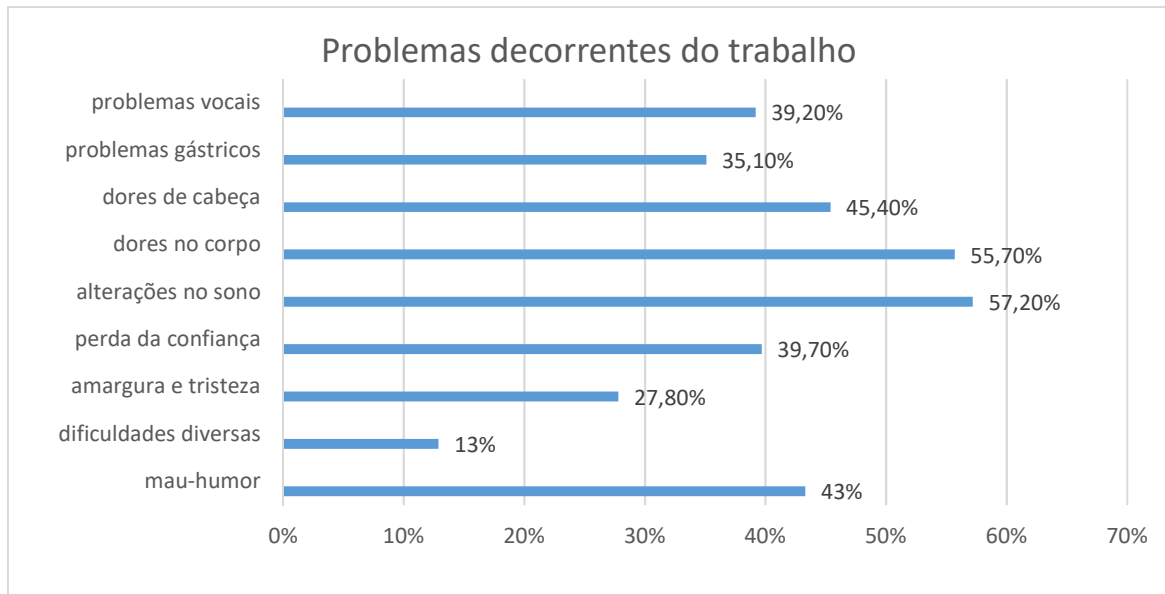
A referida pesquisa objetivou a construção de dados que contribuíssem na elaboração de políticas de prevenção, acolhimento e acompanhamento dos docentes que estivessem envolvidos em riscos de adoecimento físico e psicossocial no contexto dos seus trabalhos. As informações foram obtidas com o auxílio de meios eletrônicos via envio de questionário destinado aos 194 docentes atuantes na Educação Básica até o Ensino Superior, pertencentes à rede pública e privada, tanto na região central quanto no interior do estado de Goiás.

A pesquisa apontou que dos sujeitos entrevistados 63,9% são mulheres (124 docentes) e 36,1% (70 docentes) são homens. Evidenciou que o trabalho docente é fortemente marcado pela feminização presente nas altas taxas de trabalhadoras no contexto da docência. Desses entrevistados, 22,2% dos sujeitos são trabalhadores docentes do campo da Educação Infantil e 57,8% dos professores consideram que a jornada de trabalho é extremamente “fatigante ou excessiva” e, apenas 5,7%, dizem ter uma carga horária semanal normal.

Outro fator considerado como relevante ao adoecimento do professor está relacionado à sua remuneração. De acordo com o Jornal Eletrônico Salário (janeiro de 2020), um professor de Pré-escola concursado ganha em torno de R\$ 2.292,87 para uma jornada de 31 horas semanais. O salário oferecido pelo setor público ainda é o maior e está 20% acima da média salarial do setor privado, que paga em média R\$ 1.834,00 para 36 horas semanais no mercado de trabalho brasileiro. Atualmente, o piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica, passou de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24.

Dos entrevistados, SINPRO Goiás (2017), 57,2% dos docentes destacaram que possuem remunerações ruins ou até mesmo péssimas em relação ao seu trabalho, ao passo que 39,7% dizem que as suas condições remunerativas são boas. Observamos que esses aspectos justificam os motivos pelos quais os professores precisam procurar mais de uma instituição para trabalhar e complementar as suas rendas, duplicando e até triplicando as suas jornadas de trabalho.

Por meio dos dados apresentados pelo SINPRO Goiás (2017) nota-se que mesmo que 62,9% dos professores tenham avaliado positivamente a sua saúde atual, nesse quadro são apresentados os problemas físicos, psicológicos e sociais ressaltados pelos docentes como decorrentes do trabalho. O Gráfico 1 destaca o referido panorama de respostas:

Gráfico 1 – Saúde dos professores do estado de Goiás no ano de 2017.

Fonte: SINPRO GOIÁS (2017)

Notamos, com os dados acima que, dentre as respostas apresentadas pelos sujeitos docentes, 43,3% apontam um aumento do mau-humor decorrente do trabalho. Cerca de 12,9% sentem dificuldades diversas ante o trabalho que desenvolvem atualmente; 27,8% alegam que o trabalho tem provocado amargura e tristeza. Constatamos que 39,7% desses sujeitos notaram ter perdido a autoconfiança e que 57,2% dizem sofrer com alterações no sono em decorrência do trabalho; 55,7% dos docentes sentem dores no corpo após a realização do seu trabalho; 45,4% atestam sintomas de dores de cabeça; 35,1% relatam problemas gástricos. Por fim, 39,2% identificam problemas vocais e outros sintomas vinculados ao trabalho docente.

Assim, a pesquisa ressaltou o que os demais investigadores do assunto vêm, desde a década de 1980, apontando, ou seja, que o mal-estar docente tem sido recorrente e necessita maior cuidado no quadro das investigações científicas.

Um dos pesquisadores desse objeto de estudo Zaragoza¹⁰ (1999), que na obra “*O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*”¹¹, destaca que os docentes têm enfrentado mudanças nas civilizações e sentido o reflexo dessas transformações no âmbito educacional.

Para ele, esse processo decorre das exigências impostas pela sociedade, regulações políticas, falta de apoio do sistema educativo, avanço acelerado do conhecimento, baixo salário, condição de trabalho, relação interpessoal, sobrecarga laboral e insegurança decorrente da violência.

Dessa maneira, os seus estudos nos mostram a necessidade de conhecer e enfrentar o mal-estar e o adoecimento docente e buscar combatê-los, de modo a compreender os principais fatores que geram esses desagradáveis problemas que vêm afetando o trabalho de alguns professores.

Para isso, é necessário reavaliar a imagem do professor, valorizando-o como sujeito importante junto à sociedade no seu reconhecimento profissional docente.

Contudo, quais são os reais desafios enfrentados pelos (as) Professores (as) que atualmente trabalham no Campo da Educação Infantil?

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil de modo institucionalizada é considerada uma etapa da Educação Básica com poucas décadas de existência. De 1996 até os anos 2000, diferentes movimentos sociais e políticos se envolveram diretamente com o tema ligado a institucionalização da educação na primeira infância, no desenvolvimento de propostas pedagógicas coerentes com as especificidades das crianças e, mais ainda, em relação ao reconhecimento e valorização dos profissionais e professores dessa etapa da educação.

Entretanto, atualmente as políticas públicas educacionais, atreladas ao forte modelo econômico neoliberal, têm desmontado arbitrariamente e sangrado as

¹⁰ Zaragoza (1999) ressalta que o mal-estar docente é um “fenômeno internacional” evidenciado primeiramente na Suécia, no ano de 1983. Posteriormente, foi investigado na França, em 1984, Londres e na Alemanha, em 1990. Depois de participar de uma edição do livro espanhol “*Professores en conflicto*”, em 1984, o autor finalmente, em 1992, elabora uma edição em português com o título “*O mal-estar docente*”, na cidade de Lisboa, Portugal.

¹¹ A pesquisa apresentada pelo autor é resultado de um estudo sobre as incidências de mal-estar nos docentes da educação básica, na Espanha, no período de 1982 a 1989. O objetivo principal do estudo é investigar o mal-estar docente e desvelar seus mecanismos de produção, sendo que, uma vez constatado, a chance de combate é ainda maior, portanto, as estratégias para evitá-lo ficam ainda mais evidentes.

principais legislações que norteiam o campo da educação que foram arduamente conquistadas e construídas ao longo da história brasileira.

Nos dias que se seguem, os profissionais docentes estão submetidos a diferentes arbitrariedades que contribuem, significativamente, para a precarização do trabalho docente. Nesse sentido, o terceiro e último capítulo apresenta um panorama dos desafios enfrentados pelos professores que trabalham na Educação Infantil, no município de Goiânia.

CAPÍTULO III

3. O MAL-ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PROBLEMAS, SINTOMAS E ADOECIMENTOS DOS PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar a investigação empírica acerca da complexificação do trabalho docente e seus impactos na saúde dos professores, bem como o que tem ocasionado mal-estar e adoecimento entre os (as) docentes da Educação Infantil.

Frigotto (1997) destaca que um trabalho na perspectiva dialética busca estabelecer uma forma de diálogo crítico, argumentativo e reflexivo a partir do conceito materialista de Marx fundado nas bases do materialismo histórico.

Desse modo, a metodologia fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa dialética deve considerar a análise criteriosa da totalidade, do específico, do singular e do particular. Nas suas relações com o todo, as categorias fundamentais desta perspectiva, partem de uma construção histórica da totalidade, de suas contradições, mediações e alienações.

3.1. Instituições, Sujeitos e Análise dos Discursos acerca do Mal-Estar Docente no Campo da Educação Infantil

Para o desenvolvimento empírico desta pesquisa, foi necessário analisar a categoria Mal-Estar Docente a partir da perspectiva das condições de trabalho dos professores do ensino público municipal de Goiânia, bem como o que tem levado à precarização no contexto laboral, os motivos dos adoecimentos e as recorrências das doenças apresentadas nas licenças concedidas nos últimos 5 anos dos (as) docentes vinculados (as) à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, do estado de Goiás.

Surgiu, então, a necessidade de visitarmos o Centro de Formação Profissional da SME, com o objetivo de compreender como é realizado o processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil.

Na ocasião, fomos atendidos por uma Professora responsável pela formação docente, a qual nos convidou a participar de um dos encontros com os demais professores em formação. Essa Professora formadora nos relatou que a Rede

Municipal de Educação possui um projeto formativo direcionado a todos os professores. Ressaltou que, infelizmente, não existe incentivo para que os docentes formadores estejam em constante aprendizado e renovação de metodologias, visto que não recebem apoio para participar de eventos importantes, tampouco para uma qualificação profissional. Salientou, ainda, que os projetos ligados à formação são desenvolvidos com base em um referencial teórico que, atualmente, está vinculado à teoria histórico-cultural, assim, os professores são preparados para compreender melhor esse referencial teórico e relacioná-lo à prática pedagógica cotidiana.

Naquele momento, estava sendo desenvolvido um projeto de formação para leitura e escrita na Educação Infantil, cujo material fora encaminhado pelo MEC contendo mais de 8 cadernos; entretanto, a secretaria optou por trabalhar com somente 4 destes, garantindo 9 encontros, o que inclui um seminário ao final do curso. O curso foi direcionado somente aos professores que trabalham com crianças de 4 e 5 anos, ou seja, da pré-escola. A formadora garantiu que não se tratava de nada relacionado à alfabetização precoce e que essa perspectiva de formação se vincula ao processo de desenvolvimento das linguagens nas crianças. Enfatizou que mais de 1000 auxiliares recém-chegados foram formados dentro da carga horária de 24 horas, explicando que os professores são escolhidos a partir de critérios estabelecidos pelas instituições, de modo que o atendimento às crianças não seja prejudicado, pois, todos os professores são formados no horário de trabalho.

Tais cursos, geralmente, acontecem quinzenalmente e o professor contemplado tem o direito de iniciar e finalizar o módulo da formação escolhida.

A formadora acrescentou que as instituições totalmente conveniadas são, também, de responsabilidade total da SME.

Notamos, na participação que fizemos no Curso de Formação de Professores denominado “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2018*”, realizado na Gerência de Formação dos Profissionais da SME-Goiânia/GO, que é desenvolvido mensalmente com um grupo de 30 profissionais, a presença majoritariamente feminina, das professoras que atuam na pré-escola da Educação Infantil. Constatamos que do total de professoras, somente 5 eram negras.

A professora regente resgatou a memória do encontro anterior e informou que havia observado que somente 13 cursistas acessaram a plataforma *moodle* vinculada ao Curso de Formação, instigando a participação ativa das docentes presentes ao

acesso efetivo deste meio eletrônico para os respectivos estudos vinculados ao referido curso.

Foi solicitada uma avaliação sistemática das cursistas acerca do encontro anterior e, ainda, que socializassem coletivamente com o grupo presente. No decorrer da aula cada grupo foi incentivado a descrever alguns conceitos apresentados nos textos trabalhados.

A aula em questão, cujo título era “*Por meio do que queremos chegar*”, contou com a explanação relacionada diretamente com como entender a escrita da criança – se ela é resultado da apreensão e compreensão da realidade ou, se, por outro lado, trata-se de uma escrita fruto de cópia do adulto - copista. Assim, a professora regente do curso problematizou diferentes conceitos a partir dos textos extraídos da apostila do programa. Conceitos referentes à concepção de linguagem como espelho do mundo, não como uma língua pura, mas existente em meio a outras concepções que perpassam a própria linguagem.

Durante a aula, uma das cursistas relatou que trabalha somente no período da tarde na pré-escola, com crianças a partir de 5 anos, e que é dispensada do trabalho uma vez por mês para realizar o curso em pauta.

Ao longo do curso, notamos que há uma sistematização da apostila oferecida pelo MEC. A professora regente do curso citou a autora Emília Ferreiro como uma das pesquisadoras que trabalham com a questão relacionada a construção da fase pré-silábica (ora isso não é alfabetização velada?). A professora ressaltou que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, possui um importante campo de experiência que se ocupa da questão relacionada ao “Eu, o outro e nós”. Percebemos uma defesa significativa em relação a BNCC.

No terceiro momento foi declarada pela professora regente uma defesa ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2018 (PNAIC/2018), onde ela expôs a existência de uma crítica distorcida de que o mesmo prepara as crianças para o ensino fundamental, mas que isso não é verdade. É clara a tentativa de defender as concepções e ideologias implantadas pelo programa, sem propor o movimento de contraponto e de crítica ao mesmo.

Uma professora cursista citou Vigotski, dizendo que o defende quando diz que: “[...] o melhor método é aquele que a criança aprende em uma situação de brinquedo [...]” e que ela precisa aprender brincando. Segundo a docente, o PNAIC não faz apologia a alfabetização na Educação Infantil, entretanto, a criança que demonstrar

interesse pela leitura e escrita poderá sair alfabetizada. Segundo ela, as crianças aprendem a ler e escrever com diferentes repertórios como as parlendas¹² e outros gêneros textuais.

Ao final, as cursistas preencheram uma avaliação com a seguinte problemática: “*O que esse encontro completou na minha formação?*” Em seguida depositaram em uma caixa para que a avaliação fosse lida pela professora regente do curso e devolvida no próximo encontro.

Observamos uma certa dificuldade das cursistas em cumprir demandas referentes ao curso, sobretudo pela falta de tempo para se dedicarem às leituras dos textos propostos e ao acesso à plataforma *moodle* (cujo destaque foi dado pela professora regente, uma vez que havia poucos acessos registrados até aquele dia).

3.1.1 Características das Instituições tuteladas e/ou mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia é responsável pelo funcionamento de 361 instituições, sendo 121 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, 156 Escolas Municipais e 84 Instituições Conveniadas.

As Instituições são organizadas por 5 regionais, a saber: Regional Bretas (praça do violeiro), Regional Central, Regional Maria Tomé (Nova Suíça), Regional Brasil de Ramos (Cidade Jardim) e Regional Jarbas Jaime (Sudoeste).

Na Regional Maria Helena Bretas, são: 64 instituições no total; 31 CMEIs (incluindo as conveniadas); e, 33 escolas (dessas 14 têm educação infantil);

Na Regional Central, são: 71 instituições no total; 36 CMEIs (incluindo as conveniadas) 35 escolas (dessas 22 têm educação infantil);

Na Regional Maria Thomé, são: 55 instituições no total; 23 CMEIs (incluindo as conveniadas); 32 escolas (dessas 23 têm educação infantil);

Na Regional Brasil de Ramos, são: 65 instituições no total; 33 CMEIs (incluindo as conveniadas); 32 escolas (dessas 26 têm educação infantil);

Na Regional Jarbas Jayme, são: 70 instituições no total; 29 CMEIs (incluindo as conveniadas); 41 escolas (dessas 29 têm educação infantil);

¹²Parlenda é uma rima infantil que serve como entretenimento e diversão para crianças, assim como técnica de desenvolvimento da memória (MICHAELIS, 2019).

Dentre essas instituições tuteladas, existe um percentual que possui convênio parcial ou total, desse modo, as demais são de inteira responsabilidade (pedagógica e financeira) da SME.

Tabela 1- Descrição das instituições de Educação Infantil do Município de Goiânia

ORDEM	CARACTERÍSTICA	VÍNCULO	QTD.
01	Associações – creche filantrópica	Convênio parcial de cooperação financeira	01
02	# 1 CEI (Centro de Educação Infantil) – convênio total = 15	Convênio total	15
03	# 2 CEI (Centro de Educação Infantil)	Convênio parcial de cooperação financeira	23
04	# 3 CEI (Centro de Educação Infantil)	Convênio de cooperação técnica	01
05	# 4 CEI (Centro de Educação Infantil)	Convênio parcial de cooperação técnica e financeira	03
06	Centro comunitário	Convênio total	01
07	Centro de apoio educacional	Convênio parcial de cooperação financeira	01
08	Centro de Assistência e Educação Infantil	Convênio parcial de cooperação financeira	01
09	Centro de Atendimento Especializado	Convênio total	01
10	Centro de ordenamento reabilitação e assistência ao encefalopata (CORAE)	Convênio total	01
11	Centro Promocional	Convênio total	03
12	Centro Municipal de atendimento a infância	Instituição Educacional Municipal	02
13	Centro Municipal de Educação Infantil	Instituição Educacional Municipal	119
14	*1 Creches	Convênio total	04
15	*2 Creches	Convênio parcial de Cooperação Financeira	05
16	*3 Creches	Convênio parcial de Cooperação Técnica e Financeira	03
17	>1 Educandários	Convênio total	02
18	>2 Educandários	Convênio parcial de Cooperação Financeira	01
19	@1 Escola	Convênio parcial de Cooperação Financeira	03
20	@2 Escola	Convênio parcial de Cooperação Técnica e Financeira	02
21	@3 Escola	Convênio total	07
22	@4 Escola	Convênio de Cooperação Técnica	02

Tabela 1- Descrição das instituições de Educação Infantil do Município de Goiânia (cont.).

ORDEM	CARACTERÍSTICA	VÍNCULO	QTD.
23	Escola Municipal	Instituição Educacional Municipal	154
24	Escola Municipal de Tempo Integral	Instituição Educacional Municipal	02
25	Instituto	Convênio parcial de cooperação financeira	01
26	Instituto (noturno)	Convênio total	01
27	Lar	Convênio parcial de cooperação financeira	01
28	Núcleo Educacional	Convênio parcial de cooperação técnica e financeira	01
TOTAL			361

Fonte: *Tabela elaborada pela pesquisadora com base em dados fornecidos pela SME.

De acordo com o Fundo Nacional do Desenvolvimento (2011)¹³, as instituições conveniadas podem ser conceituadas da seguinte maneira:

Instituições filantrópicas são pessoas jurídicas de direito privado que não possuem finalidade lucrativa e promovem assistência educacional à sociedade carente. Instituições comunitárias são aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; Instituições confessionais são aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas (MEC/FNDE, 2011, p. 49-52).

Ao analisarmos o relatório fornecido pela SME acerca do tipo e quantidade de instituições conveniadas de Educação Infantil no município de Goiânia, estas se agrupam da seguinte forma: Convênio Parcial de Cooperação Financeira (total de 37 instituições); Convênio Parcial de Cooperação Técnica e Financeira (9); Convênio Total (35); Convênio de Cooperação Técnica (3); Instituição Educação Municipal (277); totalizando 361 instituições de educação.

Entretanto, nesta pesquisa, optamos por verticalizar a análise nas Instituições de Educação Infantil denominadas como Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI, por serem totalmente tuteladas e gerenciadas pela SME no âmbito pedagógico e do financiamento público, ou seja, os professores são em sua maioria concursados

¹³ MEC/FNDE, 2011.

e os recursos são totalmente gerenciados a partir dos orçamentos públicos. E elas só atendem Educação Infantil, enquanto que as escolas podem atuar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, lócus privilegiados a fim de revelar as contradições e os desafios para futuras investigações.

Nesse sentido, sorteamos 15 CMEIs em meio às 5 regionais distribuídas no município de Goiânia. Em cada uma dessas instituições foram entrevistados 02 professores regentes (concursados) que se prontificavam voluntariamente após enviarmos uma solicitação e agendarmos previamente com a gestão da respectiva instituição sorteada. Vale destacar que os 30 docentes entrevistados eram do sexo feminino e que não notamos a presença de docentes masculinos nesses espaços investigados.

3.1.2 Das Instituições Pesquisadas

Após sortearmos as 15 instituições distribuídas pelo município de Goiânia e entrevistarmos as 30 professoras que se dispuseram a contribuir com a respectiva pesquisa, emitimos um relatório para descrever todos os passos realizados e nominamos as instituições com as seguintes descrições: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2, E1, E2, F1, F2, G1, G2, H1, H2, I1, I2, J1, J2, K1, K2, L1, L2, M1, M2, N1, N2, O1 e O2.

Essa descrição foi necessária para manter o sigilo das instituições investigadas, bem como das professoras entrevistadas. Por esse motivo, cada uma das docentes foi orientada a escolher um nome fictício no momento do preenchimento dos questionários e da realização da entrevista gravada.

Deparamo-nos com situações diversas nos CMEIs investigados onde gestores se mostraram muito receptivos, já outros nos pareceram mais desconfiados. Evidenciamos a dificuldade financeira que a Rede enfrenta, a qual acaba comprometendo as instituições em relação às estruturas físicas, materiais, humanas e até administrativas. Notamos, também, uma feminização na gestão, todas as instituições que nos receberam estavam sendo dirigidas por mulheres.

Das 15 instituições sorteadas que participaram do processo de pesquisa, 09 eram construídas com placa cimentícia¹⁴ e 06 totalmente construídas de material de alvenaria¹⁵. Nesse sentido, mostra-nos que o município de Goiânia ainda tem um número significativo de instituições de Educação Infantil com estruturas quentes, pouco ventiladas e que contribuem para que as condições de trabalho dos professores e alunos sejam ainda mais precarizadas.

Algumas professoras fizeram questão de denunciar as condições precárias em relação às salas quentes, sem ventilação e com uma grande quantidade de crianças. Percebemos que elas estavam, de certo modo, denunciando as suas condições de trabalho. Eram instituições muito pequenas, com pouco espaço para as crianças brincarem e muito quentes para o nosso clima tropical.

Observamos, ao chegarmos nesses espaços, que algumas professoras aproveitaram para desabafar acerca dos seus sentimentos, angústias e até mesmo adoecimentos devido às condições atuais de trabalho. Contudo, parte dessas docentes, salientaram a importância da pesquisa para todos os professores que trabalham na Rede atualmente. Em algumas instituições a gestão nos ofereceu a devida privacidade para a realização da pesquisa, mas em outras, em função da situação precarizada da estrutura, não conseguiam dispor de espaços adequados para que as professoras pudessem participar da pesquisa com tranquilidade. Nesses casos, as entrevistas eram realizadas debaixo de árvores, dentro de parquinhos e houve momentos em que algumas diretoras quiseram escutar o que estava sendo trabalhado durante as respostas das docentes.

O processo de entrevista para todas as docentes se dava da seguinte forma: explicação rápida do projeto, objetivos, critérios e contribuições pretendidas, bem como, de que forma as instituições foram sorteadas; solicitação de um codinome por parte da participante para evitar a identificação da mesma; entrevista e posterior assinatura de documentos; apresentação do segundo questionário com a possibilidade de resposta por escrito ou gravada.

Notamos que a todas as entrevistadas estavam dispostas a contribuir e não hesitaram em responder as questões propostas. A maioria das docentes delongou

¹⁴ “As placas cimentícias são componentes produzidos industrialmente, [...] são ideais para projetos que exijam versatilidade e rapidez na montagem [...]” (IBDA, 2019).

¹⁵ São obras executadas com materiais como: tijolos, pedras brutas e unidos por meio de argamassa, cimento, gesso etc.

bastante em seus depoimentos e demonstram verdade durante as falas. Ao término, as entrevistadas destacaram a importância desta pesquisa e algumas disseram que, muitas vezes, os pesquisadores que já comumente passam pela instituição se preocupam com as crianças, a direção, a organização pedagógica, mas se esquecem de ouvir os professores para saber das suas dificuldades e angústias. Outras docentes disseram que a pesquisa demonstra uma importância significativa para o meio e que contribuiria para solucionar as demandas voltadas ao professor da Educação Infantil. O sentimento, para elas, era de que de fato alguém se preocupou com o professor da Educação Infantil, por isso sentiam-se valorizadas naquele momento e fizeram questão de destacar a necessidade de verem o retorno desta pesquisa e, sobretudo, que a investigação saísse do papel e alcançasse as políticas públicas educacionais.

Algumas docentes parabenizaram a pesquisa e optaram para que fossem feitos retornos via *e-mail*, frisando a importância de a direção não tomar ciência daquilo que havia sido declarado nas questões apresentadas. Sempre, ao final da entrevista, perguntávamos qual foi o seu sentimento ao se depararem com as questões durante a entrevista, e a maior parte delas disseram que se sentiram em casa. As despedidas eram sempre com um forte abraço, fortalecendo o compromisso de fazer um retorno da pesquisa no devido tempo.

Desse modo, observamos uma preocupação das docentes em colaborar com a pesquisa, principalmente, por terem esperança em melhores condições a partir das problematizações apresentadas neste processo de investigação. Notamos, ainda, que todas possuem uma concepção clara do que é o Mal-Estar instaurado no meio docente e, conforme as respostas dadas na primeira questão da entrevista gravada, demonstraram compreender que esse conceito é assinalado pelo aparecimento do cansaço, sobrecarga e desmotivação entre os professores atingidos.

Mesmo diante de algumas dificuldades encontradas no momento da pesquisa, as entrevistadas demonstraram compreender o significado do Mal-Estar docente, nos apontando que é um sintoma “negativo, não estar bem no trabalho”, e que pode levar a um “desânimo” significativo entre os professores acometidos por problemas de saúde decorrentes do trabalho. Ambas conceituaram o significado do Mal-Estar docente como um sintoma relacionado a “carga no trabalho, um cansaço” constante e como as “dificuldades” enfrentadas no cotidiano do “trabalho”.

Observamos algumas professoras silenciadas pelos problemas decorrentes do trabalho, mas, ao mesmo tempo, pedindo ajuda para se libertar das amarras

provocadas pelo sistema político e que reverberam sintomas do Mal-Estar. Na outra ponta, encontramos Professoras destemidas e cheias de esperança e dispostas a continuar lutando em busca de melhores condições de trabalho para o coletivo.

Ao serem questionadas acerca do significado do conceito do Mal-Estar Docente, muitas responderam que o compreendem como um processo ligado a “sobrecarga no trabalho, desmotivação” e ao “agravamento das condições no trabalho”. As docentes apontaram problemas nas estruturas físicas das instituições e que as crianças sentem muito calor e sofrimento.

Nitidamente a concessão da entrevista foi uma forma de denunciarem de modo veemente as péssimas condições de trabalho que enfrentam diariamente. Várias professoras confessaram que já estavam no limite para o provável adoecimento físico, e algumas, pelo fato de estarem há pouco tempo dentro da Rede, disseram ainda não se sentirem adoecidas, mas que têm presenciado muitos Professores em meio ao processo de adoecimento.

Notadamente as entrevistadas se aproximaram em suas respostas, mesmo porque expressaram estar sentindo, na própria vida profissional, o resultado do enfadamento retratado neste estudo. É evidente a significativa preocupação dessas Professoras em relação aos desgastes constrangedores que os docentes têm enfrentado cotidianamente na Educação Infantil.

3.1.3 Dos Sujeitos Entrevistados

Nas 15 Instituições sorteadas foi possível desenvolver os questionários em dois momentos: o primeiro com questões objetivas e a segundo com perguntas discursivas (entrevista gravada e transcrita).

As 25 questões objetivas foram respondidas por 30 Professoras, sendo que uma delas, após a devolução da entrevista descrita, pediu que fossem desconsideradas as suas respostas por não ter conseguido responder de forma coerente as perguntas, pois, não teria tempo para fazer a revisão necessária de modo a contribuir com a pesquisa.

O questionário foi respondido por Professoras Concursadas e vinculadas aos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia.

Segue, abaixo, as questões objetivas que foram apresentadas ao grupo de docentes entrevistadas:

Tabela 2 - Questionário (25 questões) respondido por 29 (vinte e nove) Professoras Concursadas e vinculadas aos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia – GO.

CATEGORIAS/QUESTÕES	PERCENTUAL MAIOR (%)	PERCENTUAL MENOR (%)
Dados Pessoais		
1) Sexo	100% - Feminina	0%
2) Idade	30% - 35/40 Anos	6,6% - 50/60 Anos
3) Como se considera	53,3% - Parda	20% - Branca
Família e gênero		
4) Estado civil	70% - Casada	13,3% - Solteira
5) Tem filhos (as)	90% - Sim	10% - Não
6) Quantos filhos (as)	53,3% - Dois	3,3% - Mais de três
7) Qual é a idade de seus filhos (as)	26,7% - Acima de 17 anos	16,7% - 7 a 10 anos
8) Quem cuida dos filhos (as)	20% - Ficam só	3,3% - Irmãos mais velhos
9) Com quem você mora	73,3% - Com o (a) companheiro (a) e filhos (as)	3,3% - Pai
10) quantas pessoas moram na sua casa	43,3% - Quatro	6,7% - + de cinco
11) Quem se ocupa da maioria das tarefas domésticas	43,3% - Trabalho igualmente distribuído 43,3% - Professora entrevistada	3,3% - Um familiar próximo
Aspectos econômicos		
12) Quantas pessoas trabalham na sua casa	70% - Duas	3,3% - Quatro
13) Quantas pessoas colaboram com a despesa da sua casa	73,3% - Duas	10% - Três

Tabela 2 - Questionário (25 questões) respondido por 29 (vinte e nove) Professoras Concursadas e vinculadas aos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia – GO (continuação)

CATEGORIAS/QUESTÕES	PERCENTUAL MAIOR (%)	PERCENTUAL MENOR (%)
14) Qual é a renda da sua família	43,3% - mais de 5 até 8 salários mínimos	10% - De 2 até 3 salários mínimos
15) Qual é a renda individual	43,3% - mais de 3 até 5 salários mínimos	10% - mais de 8 até 10 salários mínimos
Trabalho e formação		
16) Com que idade começou a trabalhar	56,7% - De 16 a 20 anos	3,3% - De 7 a 10 anos
17) É sindicalizado	53,3% - Não	10% - Já foram
18) Já sofreu assédio sexual ou moral no trabalho	80% - Não	20% - Sim
19) Possui vínculo empregatício em outras instituições	86,2% - Na rede pública	3,3% - Parte na rede pública, parte em instituição privada
20) O trabalho fica próximo à sua casa	65,5% - Sim	34,5% - Não
21) Você tem participado de atividades de formação continuada	89,7% - Sim	10,3% - Não
22) Quanto tempo tem de profissão docente	34,5% - Acima de 6 anos	3,4% - Acima de 25 anos
23) Já sofreu acidente de trabalho	96,6% - Não	3,4% - Sim
24) Esteve afastado das suas funções de trabalho nos últimos 5 anos	50% - Sim	50% - Não
25) Poderia participar da entrevista que complementa este questionário	100% - Sim	0%

Fonte: A autora com base nos dados apresentados na pesquisa supracitada.

A primeira questão, (conforme gráfico 1 do apêndice A), comprova o processo de feminização no campo da Educação Infantil. Logo, a segunda, (gráfico 2 do apêndice A), demonstra um percentual significativo de mulheres acima de 30 anos e com uma faixa etária de até 50 anos, atuantes nos CMEIs pesquisados.

A terceira questão (gráfico 3 do apêndice A), envolvendo as relações étnico-raciais, apontou que somente 20% das mulheres que trabalham na Educação Infantil são brancas, isto é, as demais Professoras se autodeclararam pardas e negras. Ainda assim, notamos que o percentual de mulheres negras é bem inferior às pardas e brancas, demonstrando a necessidade de investigar os motivos pelos quais as mulheres negras estão em menor número entre as concursadas, ou seja, uma significativa porção delas não têm acesso à formação científica para se qualificar e profissionalizar no campo da docência.

Quanto ao estado civil, as respostas obtidas na quarta questão (demonstradas no gráfico 4 do apêndice A), denota que a maioria das Professoras, ou seja, 70% dessas profissionais, declararam ser casadas e possuir responsabilidades domésticas para além do trabalho formal.

Das profissionais casadas (dados do gráfico 5 do apêndice A), 90% são mães e 10% ainda não possuem filhos (as). Uma delas respondeu que considera as crianças da sua instituição como filhos (as) já que não pode ser mãe e que às vezes até frequenta as casas das famílias, estabelecendo relações de afeto com esses familiares.

Notamos que (conforme mostrado no gráfico 6 do apêndice A) e com base nas respostas apresentadas, existe um percentual maior de Professoras que possuem dois filhos (as), chegando a 53%. Entretanto, 26,7% declarou ter somente um filho (a) e 10% preferiu não responder a questão.

A maioria dos filhos (as) dessas Professoras possuem idade acima de 17 anos, chegando a um percentual de 53,4% (como indicado no gráfico 7 do apêndice A). Apenas 10% das docentes não quiseram responder à questão, mas algumas, além de terem filhos adolescentes e jovens, também possuem filhos (as) menores de 16 anos.

Quando as Professoras foram questionadas em relação aos cuidados dos filhos (as), 20% respondeu que estes ficam sozinhos¹⁶ (vide gráfico 8 do apêndice A) e, 23,3% declarou que outras pessoas cuidam das crianças, mas, 16,7% relatou desdobrar-se para trabalhar e cuidar dos próprios filhos(as). Somente 3 (três) docentes disseram que as crianças ficam sob os cuidados dos respectivos pais, evidenciando que as professoras em Goiânia se sobrecarregam com o trabalho formal e, de igual forma, com o trabalho doméstico referente ao zelo pelos filhos(as).

Observamos que 73,3% das Professoras, ou seja, 22 (vinte e duas) delas (conforme gráfico 9 do apêndice A), declararam morar com os respectivos companheiros (as) e filhos (as). Ainda assim, há uma contradição nesse ínterim, visto que nas respostas anteriores, apenas 10% delas disseram que as crianças ficam sob os cuidados dos pais.

Ao questionarmos sobre a quantidade de pessoas que moram na mesma casa, 43,3% das Professoras responderam que no total são quatro sujeitos morando no mesmo lugar, incluindo adultos e crianças (de acordo com o gráfico 10 do apêndice A). Quando somamos esses percentuais a proporção é significativa, ou seja, temos 80% desse universo que tem de duas a quatro pessoas morando na mesma casa. Isso nos mostra que as famílias brasileiras estão se reduzindo devido aos vários fatores sociais, econômicos e culturais existentes.

Em relação às tarefas domésticas (gráfico 11 do apêndice A), notamos outra contradição nas respostas apresentadas pelas Professoras, visto que 43,3% responderam que o trabalho é igualmente distribuído entre os integrantes da família e, de igual forma, outras 43,3% declararam que somente elas são plenamente responsáveis pela maioria dos serviços caseiros. Mais uma vez é comprovada a sobrecarga de trabalho para as Professoras, pois, quase 50% delas é responsável não só pelo trabalho formal, mas também pelo serviço doméstico. Considerando que os outros quase 50% precisam colaborar no trabalho doméstico, mesmo dividindo igualmente entre os membros da família, este afazer é acrescido na carga horária desta profissional.

Quando questionamos acerca da quantidade de pessoas que trabalham fora de casa (gráfico 12 do apêndice A), 70% respondeu que somente duas são

¹⁶ Infelizmente, não constava do questionário fechado a respectiva informação acerca da idade das crianças que ficavam sozinhas em casa. Portanto, fica a questão com a resposta incompleta.

responsáveis pela sobrevivência de toda a família. Entretanto, não podemos desconsiderar que temos um percentual significativo de 20% das docentes que informaram ser integralmente responsáveis pela renda familiar e pelo sustento da casa.

A questão 13 (treze), comprova que 73,3% das despesas da casa são realizadas por duas pessoas (conforme gráfico 13 do apêndice A). No entanto, 16,7% das Professoras declararam que essas despesas domésticas são realizadas por elas mesmas e, apenas 10%, afirmaram que três pessoas colaboram financeiramente na casa.

Ao indagarmos acerca da renda familiar, ou seja, a renda *per capita*, 43,3% das Professoras (gráfico 14 do apêndice A), que representam a maioria, responderam que a soma da remuneração dos integrantes da sua família varia de 5 até 8 salários mínimos. Das 29 Professoras participantes, 26,7% informou que a renda familiar está entre 3 e 5 salários mínimos e apenas 13,3% delas declararam que fica dentro da faixa de 8 a 10 salários mínimos. Entretanto, há um percentual significativo de 10% que respondeu que a renda familiar está entre 2 e 3 salários mínimos.

Inquirimos (conforme gráfico 15 do apêndice A), sobre a renda individual dos sujeitos da pesquisa. Observamos que 43,3% das docentes possuem rendimentos medianos, de 3 até 5 salários mínimos. Entretanto, notamos que as professoras que possuem salários maiores são aquelas que trabalham dois ou até três períodos diários para que os seus rendimentos sejam minimamente significativos à sua sobrevivência. Isso se comprova nos 13,3% somados aos 10% das docentes que responderam ter renda entre 5 e 10 salários mínimos, restando 33,3% das Professoras que declaram receber de 2 até 3 salários mínimos brasileiro.

Na sequência as docentes foram interpeladas na questão 16 (gráfico 16 do apêndice A) sobre com qual idade começaram a trabalhar. A maioria das Professoras, ou seja, 56,7%, começaram a trabalhar aos 16 anos. Entretanto, há um percentual expressivo de 16,7% delas que declararam ter iniciado os trabalhos fora de casa aos 11 anos. Evidentemente, boa parte das docentes vieram de famílias muito simples, tendo depositado na docência a esperança de uma vida melhor e diferente do trabalho doméstico e de outras ocupações, onde há uma exploração maior dos sujeitos.

Das Professoras entrevistadas, (pergunta representada no gráfico 17 do apêndice), 53,3% disseram que não são sindicalizadas, sendo que 33,3% afirmaram que são e 10% informaram que já foram vinculadas ao sindicato e hoje não mais.

Surpreendemo-nos com as respostas obtidas nesta questão (18) que trata da possibilidade de as entrevistadas terem sido assediadas moral ou sexualmente no ambiente de trabalho (conforme gráfico 18 do apêndice A). Observamos que 80% das docentes responderam que nunca sofreram nenhum tipo assédio no trabalho. Apenas 20% das Professoras tiveram a coragem de afirmar já terem sofrido assédio no contexto do trabalho na Educação. Esse assunto tem sido bastante recorrente entre os docentes e tem-se ampliado o debate dentro das instituições públicas, visto que muitos gestores possuem comportamentos peculiares e acabam perseguindo aqueles docentes que se opõem às suas ideias ou outras ações no âmbito do trabalho.

A questão 19 (dezenove) refere-se aos vínculos empregatícios que as Professoras entrevistadas possuem atualmente. Nesse sentido, 86,2% dessas docentes declararam que trabalham somente na rede pública, mesmo que seja em dois períodos e/ou em duas instituições (detalhado no gráfico 19 do apêndice A). Ou seja, existe um percentual mínimo de docentes que trabalham na rede pública e na rede privada de ensino simultaneamente.

Quando a questão 20 (vinte) solicita que as Professoras que indiquem se a instituição na qual trabalham fica próxima de suas casas, pretendíamos saber se a mobilidade entre a casa e o trabalho era qualitativa ou demandava um estresse maior no trânsito. De forma que, 65,5% das docentes responderam que trabalham próximas de casa; entretanto, 34,5% delas disseram que é muito distante (conforme gráfico 20 do apêndice A), e o deslocamento foi apontado como uma situação de muito estresse para os sujeitos entrevistados.

A questão 21 (vinte e um) trata da participação ativa (ou não) das Professoras na formação continuada no contexto institucional. Assim, 89,7% das docentes afirmaram participar de atividades de formação permanente, entretanto (dado o gráfico 21 do apêndice A), 10,3% delas disseram que não conseguem envolver-se nesse processo, ora porque a instituição não se organizou para oferecer a demanda, ora porque a docente precisa trabalhar em várias instituições no mesmo dia, inviabilizando a sua participação.

A questão (22), referente ao tempo de profissão docente, mostrou números parecidos e divididos entre os 34,5% que trabalham na docência há mais de 6 anos, 27,6% acima de 10 anos e apenas 20,7% declararam atuar como Professoras há mais de 15 anos (conforme gráfico 22 do apêndice A).

Já na questão subsequente (23), ao questionarmos se alguma das docentes havia sofrido algum acidente de trabalho, a maioria, 96,6%, afirmou que não e 3,4% respondeu que sim (mediante gráfico 23 do apêndice A). Ou seja, a Educação Infantil é uma profissão com poucos riscos de acidentes de trabalho, entretanto, com base no exposto há uma probabilidade significativa do docente se envolver nessas ocorrências.

A pergunta de número 24 (vinte e quatro) nos mostra um percentual de afastamentos por motivo de doença nos últimos 5 anos de trabalho docente. O percentual desses afastamentos chega a registrar 50% para sim e 50% para não, (conforme gráfico 24 do apêndice A). Todas as 29 Professoras entrevistadas responderam essa questão.

Encerrando o percurso de inquirições, a questão final refere-se à possibilidade de as entrevistadas participarem do próximo questionário discursivo, que seria gravado e transcrito posteriormente. Todas as Professoras envolvidas nas entrevistas afirmaram que colaborariam para o próximo passo da pesquisa (gráfico 25 do apêndice).

3.2. As Tensões que podem comprometer a Condição Profissional dos (as) Docentes da Educação Infantil

No Brasil, a concepção voltada ao trabalho docente passou por um processo de mudança histórica que se deu, efetivamente, com a expansão das escolas públicas a partir da década de 1960, se consolidando com a implantação e implementação das políticas neoliberais nos anos 1990. Como consequência desse processo de exploração do trabalhador o professor foi assumindo cada vez mais responsabilidades que ultrapassam o trabalho docente, fora do contexto de sala de aula, do ensino formal ou das atividades vinculadas à educação.

Barbosa (2011) afirma que, mesmo os professores sendo considerados aqueles sujeitos que lidam mais diretamente com o trabalho docente e com o “ato educativo” de modo mais sistemático, atualmente, não trabalham somente com o processo de ensino, visto que são responsáveis por diversas atividades como: gestão, planejamento, elaboração de projetos, participação ativa nos currículos e avaliação. É comum atribuírem à educação o papel de elemento fundamental para o desenvolvimento da economia brasileira, entretanto, “[...] a educação e o trabalho

docente têm papel importante para além do desenvolvimento econômico, dada a relevância política e cultural”. Desse modo, não há como negar que o trabalho docente é essencial no campo da política e da cultura do país, pois, a escola é um âmbito significativo de socialização dos conhecimentos e na formação dos sujeitos e, simultaneamente, contribui no desenvolvimento da sociedade (BARBOSA, 2011, p.15-16).

Por lidar diretamente com o processo ensino-aprendizagem, há que se entender que o trabalho docente perpassa por ações complexas e precisa enfrentar demandas oriundas da política, economia, cultura, instituições, justiça, ética e demais questões ideológicas inseridas em diversos contextos sociais. Além dessas demandas, o professor precisa lidar com diferentes tensões que diferem do trabalho com ensino e conhecimento.

Barbosa (2011) ressalta que o trabalho docente é tão complexo que exige do professor o enfrentamento de tensões cotidianas que podem gerar situações imprevisíveis, instabilidades, incertezas e até mesmo diferentes frustrações que afetam a sua vida pessoal e profissional, sobretudo por ser uma profissão que difere das demais atividades de trabalho pelo grande envolvimento emocional que leva a desgastes físicos e mentais.

Desse modo, percebemos a complexidade do trabalho docente e as precárias condições para execução desta função, quando o professor é obrigado a sucumbir a atividades extras no tempo que deveria ser destinado à sua vida particular.

Notamos que, de todas as profissões brasileiras, a docência é uma das que mais exigem tempo extra do trabalhador - e o professor da Educação Infantil não é diferente nesse processo. É um profissional que precisa se preocupar com o planejamento que, geralmente, é baseado em uma pesquisa ou estudo para que seja elaborado com qualidade. Esse mesmo docente deve responsabilizar-se pela organização do espaço em que atividade será desenvolvida e, além disso, executa as atividades pedagógicas planejadas que são desconhecidas pela sociedade. Depois, avalia toda a ação planejada e executada descritivamente para que esse documento faça parte de um processo avaliativo que contemple a totalidade dos aspectos referentes as aprendizagens das crianças pertencentes ao seu espaço pedagógico. Mais do que isso, a insuficiência de tempo nas 8 horas de trabalho na escola obriga o professor a levar para casa parte desse mesmo trabalho que é para além de sua remuneração. Sem contar que o docente necessita frequentar periodicamente as

reuniões de planejamento coletivo, muitas vezes não previstas em sua carga horária, para realizar estudos que contribuam na reflexão das “práxis” pedagógica e, por fim, deve vincular-se aos programas de formação continuada de professores, fundamentais à sua atuação e desenvolvimento profissional. Destarte, como o professor desenvolve o seu trabalho fora do contexto escolar?

Barbosa (2011) destaca que o professor se sobrecarrega de atividades docentes no tempo destinado às demandas particulares, por isso, muitas vezes precisa planejar, corrigir e estudar em meio as ações domésticas cotidianas. Desse modo, com tal sobrecarga de trabalho, o docente acaba deixando o lazer e a cultura para o segundo plano ou até mesmo não descansando necessariamente do trabalho por estar exposto as diferentes tensões laborais. Essas condições de trabalho se agravam pelo fato do magistério ser composto, em sua maioria, por mulheres que ainda vivem em uma sociedade predominantemente machista/patriarcal, onde se sobrecarregam de afazeres que deveriam ser compartilhados por ambos os sexos, como os cuidados com a casa e com a família. Não há como negar que o professor, ao planejar e avaliar as atividades escolares, precisa de estudo e tempo suficientes para a realização dessas ações pedagógicas, contudo, esse trabalho muitas vezes não é considerado em sua remuneração estabelecida.

Barbosa (2011, p.25) ressalta ainda a existência de hierarquias no contexto profissional da Educação Básica, como, por exemplo: Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, geralmente formados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, mas que são os menos remunerados; Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, normalmente especialistas em disciplinas mais específicas e que possuem uma remuneração um pouco maior em relação às demais etapas da educação básica. Por fim, os Professores considerados “docentes leigos”, que não tiveram uma formação mínima para a docência, visto que nessa concepção, quanto menores são as idades das crianças, maiores são as demandas de profissionais mulheres e uma forte presença dos baixos salários nessas etapas de formação; ou seja, menor prestígio profissional e desvalorização nas condições de trabalho. Hierarquia, também, entre concursados e contratados por tempo determinado.

Nesse sentido, a autora ressalta que é preciso entender a docência como um trabalho complexo e que transcorre em diferentes condições de trabalho, escolas e redes de ensino. Precisamos compreender os fatores que influenciam diretamente o

trabalho docente para que não seja reforçada a ideia de que o professor é culpado pelas mazelas sociais. Os professores são fundamentais no desenvolvimento da educação brasileira, mas não podem ser considerados como sujeitos únicos e responsáveis por todo êxito escolar sem considerar as suas condições de trabalho, a valorização e o reconhecimento profissional que partem, também, de seus salários.

Barbosa (2011) salienta que esse processo de precarização do professor sempre existiu, entretanto, se desencadeou fortemente após a década de 1960 com a expansão das matrículas nas escolas públicas brasileiras, afetando as condições de trabalho e os salários dos professores. Somado a isso, houve um avanço no processo de inserção da mulher no quadro docente como se essa fosse a profissão mais apropriada ao gênero feminino, que antes não possuía muitos direitos sociais e, junto a isso, há o aumento de pessoas não formadas que eram contratadas para atender tamanha demanda na docência. Nesse quadro da expansão do ensino público, tem sido o professor o seu financiador com maior precarização “das condições de trabalho”, com menores salários, maior “carga horária”, aumento do número de contratos provisórios, ampliação da quantidade de alunos por turma e por professor, acima de tudo, afetando a qualidade nas principais ações pedagógicas dentro do contexto escolar (BARBOSA, 2011, p. 30).

O atual modelo político orientado pela economia neoliberal, em que é forte o uso de conceitos e ideologias de gerenciamento empresarial altamente competitivo, intenta responsabilizar o docente pelo êxito ou fracasso nos sistemas educacionais, mesmo que para isso tenha que formatar novos perfis docentes para atender exatamente à flexibilidade exigida cotidianamente no trabalho. O que torna essa situação ainda pior, nessas novas políticas educacionais, são os discursos perversos atribuídos à educação, principalmente, ao responsabilizar o professor por demandas ligadas ao desenvolvimento da economia global como possibilidade de redução de custos e gastos públicos.

Para Barbosa (2011), é preciso compreender que os problemas apresentados no contexto institucional não estão vinculados apenas ao trabalho e nem às condições pessoais dos docentes, visto que são decorrentes, também, de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. As consequências dessas adversidades para o professor podem gerar sentimentos capazes de desenvolver traços de sofrimento, insatisfação, frustração, fadiga e até mesmo doenças físicas e emocionais.

Segundo a autora, outro fator que tem prejudicado o trabalho docente é a falta de tempo do professor para si, levando-o a ter dificuldades relacionadas ao desenvolvimento do seu trabalho específico e no atendimento das demandas básicas de cuidados com a sua saúde física e mental. Tal quadro pode ser agravado com a inserção das mulheres no âmbito do trabalho docente, uma vez que estas precisam se desdobrar entre ser profissionais da educação e as demandas no âmbito da vida privada em família.

De acordo com Barbosa (2011), o problema maior em relação à intensificação do trabalho docente diz respeito às imposições verticalizadas das políticas públicas educacionais nas últimas décadas que geraram como consequência alguns pacotes de mudanças sem a efetiva participação dos professores no processo. Essas reformas,

[...] são elaboradas pelos gabinetes dos governantes, ou então, por pessoas que pouco ou nenhum acesso têm à realidade da escola pública e, por fim, impostos aos professores a quem, no final das contas, caberá colocá-los em prática [...] vale salientar, os professores não têm condições de viabilizá-los e não têm sequer a compreensão do que se espera seja feito. Mesmo assim, é cobrado dos professores o sucesso das reformas implementadas (BARBOSA, 2011, p. 36).

Desse modo, a autora destaca que a atual política pública educacional brasileira tem contribuído para a construção de uma nova identidade no trabalho docente, abrindo precedentes para que qualquer pessoa possa realizar o trabalho pedagógico, atraindo docentes que atendam as novas demandas impostas pela economia neoliberal. Isso, por si só, justifica os baixos salários, as condições de trabalho precárias, a falta da necessária política de formação permanente desses profissionais e de um plano de carreira voltado às atribuições e competências dos sujeitos.

Para Barbosa (2011), essa intensificação no trabalho docente pelo aumento de demandas no contexto escolar pode afetar diretamente a saúde do professor e desencadear um sentimento de “desprofissionalização” quando é submetido a situações de sobrecargas cotidianas que fogem da sua função educativa, com atividades muito burocráticas, levando-o a noção de perda da sua identidade profissional e a se sentir culpado por todas as mazelas sociais (BARBOSA, 2011, p. 38).

A autora destaca que a mídia é fonte responsável pela disseminação das ideologias economicista, principalmente ao desconsiderar as condições de trabalho do professor, culpando-o pelos problemas que surgem no campo da educação. Ela acaba reforçando a desvalorização docente e contribuindo na construção de uma imagem negativa e deturpada em relação ao professor.

3.2.1 Análise dos documentos sobre afastamentos dos (as) docentes na Rede Municipal de Goiânia: as principais doenças e licenças médicas no período de 2013 a 2017

Conforme documento expedido pela Secretaria Municipal de Educação, Memorando n.º 0140/2018-DIRGES, no ano de 2016, o total de Professores (as) lotados na Educação Infantil era de aproximadamente 2.085 docentes efetivos, já no ano de 2017 eram 2.170 Professores (as) regentes concursados (as). Todavia, a SME não conseguiu apresentar dados relacionados a quantidade de docentes efetivos nos anos de 2013 a 2015.

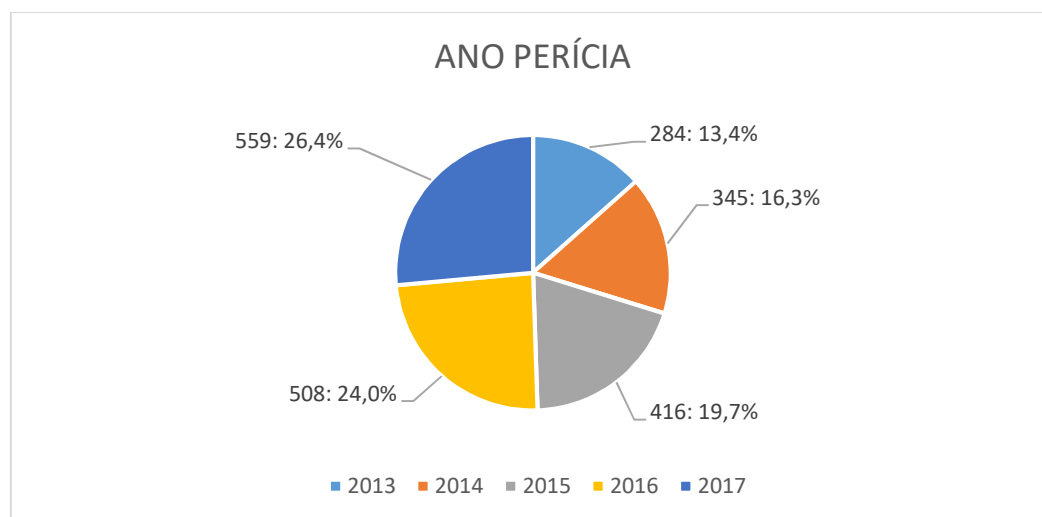
Para interpretarmos toda essa problemática acerca do Mal-Estar Docente no Campo da Educação Infantil no Município de Goiânia/GO recorreremos aos documentos eletrônicos fornecidos pelo banco de dados da Secretaria Municipal de Educação, mediante planilhas contendo informações dos afastamentos dos (as) Professores (as) nos anos de 2013 a 2017.

Com esses documentos digitais, utilizando o Programa Epi Info¹⁷, foi possível analisar as fontes de dados e saber quais licenças (por motivo de doenças) foram concedidas no decorrer dos últimos anos, as quantidades de dias liberados na perícia da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, o perfil dos (as) Professores (as) que solicitaram esses afastamentos, o número e as CIDs (Classificação Internacional das Doenças) apresentadas e outros elementos necessários para compreendermos os motivos pelos quais os (as) Professores (as) da Educação Infantil têm adoecido significativamente nos últimos anos.

¹⁷ De acordo com o Manual de Análise do Vigitel no Epi Info, este é um programa que foi desenvolvido pelo CDC (*Centers for Disease Control and Prevention*) que possui recursos importantes para auxiliar no processo de coleta de informações, análise e visualização de dados. Desse modo, é um *software* de domínio público e que pode ser acessado para *download* no site do CDC, compatível com o *Microsoft Windows* e facilita a interpretação com o uso de gráficos, fontes e impressões (BRASIL, 2018).

De forma que, de acordo com as planilhas fornecidas pelo mesmo órgão, o quantitativo de licenças médicas concedidas aos docentes da Educação Infantil, entre os anos de 2013 e 2017, alcançaram um número de 2.112 afastamentos, a saber: 2013 (284), 2014 (345), 2015 (416), 2016 (508) e 2017 (559).

Gráfico 2 - Licenças para Tratamento de Saúde concedidas aos Professores (as) Regentes da Educação Infantil do Município de Goiânia, entre 2013 a 2017.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pela SME (Secretaria Municipal de Educação).

O Gráfico 2 (acima) demonstra claramente o crescimento significativo de afastamentos nos últimos anos. Notamos que houve um crescimento de quase 50% nos dois últimos anos (2016 e 2017). Esse aumento coincide com a manifestação acirrada das políticas neoliberais impostas a partir do governo do presidente Temer (2016/2018) que causou uma significativa instabilidade econômica nacional, reverberou nas políticas educacionais e no contexto do trabalho docente.

Tal processo foi amplamente discutido pelos autores Anderson (1995), Chauí (2011), Forrester (1997) e Sennett (1999), quando mostraram o poder do modelo econômico neoliberal nos últimos anos e sua arbitraria devastação em torno de algumas políticas públicas, sobretudo educacionais, que afetaram os trabalhadores em geral, que estavam em ascensão nas últimas décadas.

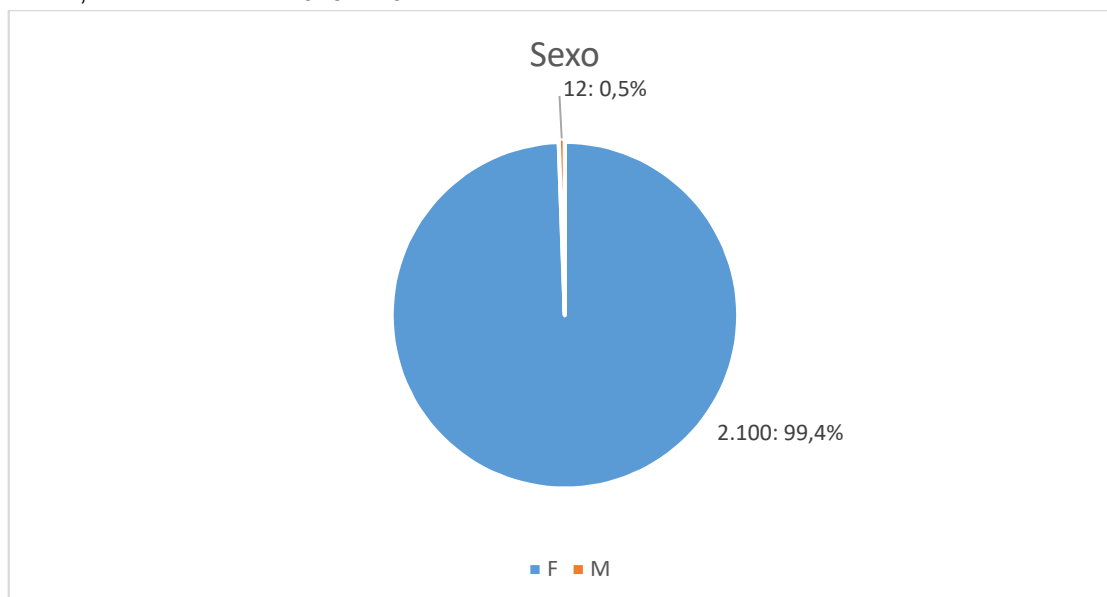
Segundo esses autores, o cenário instituído pelo sistema econômico neoliberal vem implantando ideologias que afetam diretamente o sistema de produção,

contribuindo para que o capital seja concentrado nas mãos de poucas famílias¹⁸ e se alimente, cada vez mais, do trabalho precarizado, ainda que o trabalhador esteja adoecido. Mesmo porque, por essa lógica, os homens são descartados facilmente se não estiverem produzindo de acordo com o que foi prescrito pelo sistema econômico.

Embora a educação e os professores sejam considerados “[...] nos discursos dos governos e dos empresários [...]” como elementos importantes à qualidade da educação e ao desenvolvimento econômico do país, como afirmam as autoras Mesquita, Carneiro e Afonso (2017, p.11), contraditoriamente, essa alegação advinda das autoridades administrativas, não condiz com os fatos reais e concretos se considerarmos a materialidade das políticas públicas de investimentos que não têm se mostrado satisfatórios no campo educacional.

Dos (as) 2.112 Professores (as) afastados de 2013 a 2017, existe um número elevado de mulheres (2.100) e um número bastante reduzido de homens (12) com licenças obtidas, fato facilmente percebido no Gráfico 3, sendo que os valores para cada ano são os seguintes: 2013 (284 docentes), 2014 (345 docentes), 2015 (416 docentes), 2016 (508 docentes) e 2017 (559 docentes).

Gráfico 3 - Professores (as) da Educação Infantil do Município de Goiânia, do gênero feminino e masculino, afastados entre 2013 a 2017.

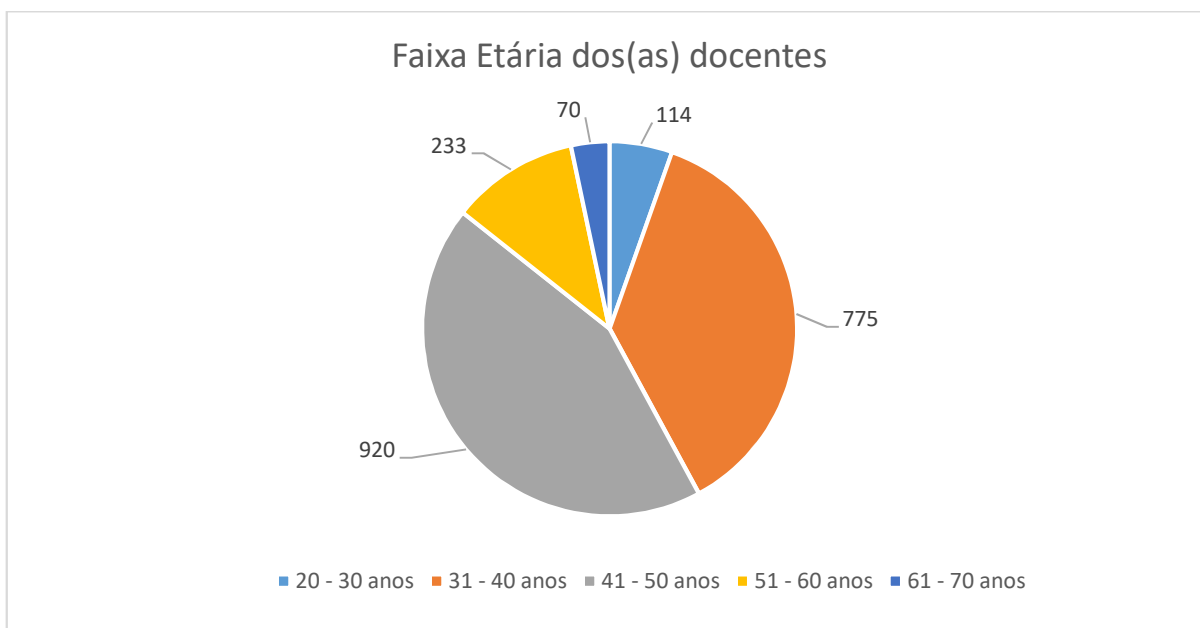


Fonte: Gráfico Elaborado pela autora, conforme dados fornecidos pela SME (Secretaria Municipal de Educação)

¹⁸O Jornal EL PAÍS destacou em 2019 que as 500 pessoas mais ricas do mundo, entrariam em 2020 mais ricas do que nunca. Essas “500 pessoas mais ricas do planeta, que acrescentaram 1,2 trilhão de dólares (equivalente a 60% do PIB do Brasil), aumentaram em 25% o seu patrimônio coletivo, chegando a 5,9 trilhões de dólares” (ÁLVAREZ, 2019).

Os dados nos revelaram, ainda, que dos (as) Professores (as) afastados por motivos de doenças, há um número significativo de pessoas na faixa etária entre 31 a 50 anos de idade. Isso se confirma no próximo gráfico:

Gráfico 4 - Descrição das idades dos (as) Professores (as) da Educação Infantil do Município de Goiânia, que estiveram de licença nos anos de 2013 a 2017.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora, conforme dados fornecidos pela SME (Secretaria Municipal de Educação);

Diante desse cenário, evidencia-se que os (as) Professores (as) da Educação Infantil que possuem idade acima de 31 anos foram os mais envolvidos no processo de afastamento por motivo de doença.

Assim, precisamos entender que a sobrecarga de trabalho somada às péssimas condições de trabalho e ao processo de desvalorização profissional, têm elevado os problemas de saúde dos (as) professores (as), colaborando com o surgimento de sintomas físicos, psicossomáticos e até mesmo psiquiátricos entre os profissionais docentes que trabalham na Educação Infantil no Município de Goiânia. A tabela a seguir revela as descrições das doenças apresentadas pelos docentes afastados:

Tabela 3 - Classificação Internacional de Doenças, frequências (quantidade de sujeitos) e percentuais descritos nos laudos das perícias realizadas com os (as) docentes da Educação Infantil afastados (as) nos anos de 2013 a 2017.

CID (Classificação Internacional de Doenças) – 2013 a 2017	Freq.	Percent.
ABORTO RETIDO	10	0,47%
AMEAÇA DE ABORTO	26	1,23%
AMIGDALITE AGUDA	15	0,71%
ANSIEDADE GENERALIZADA	26	1,23%
CALCULOSE DO RIM E DO URÉTER	20	0,95%
CERVICALGIA	13	0,62%
CISTITE	10	0,47%
COLELITIASE	32	1,52%
CONJUNTIVITE	67	3,17%
CONVALESCÊNCIA	248	11,74%
DENGUE (DENGUE CLÁSSICO)	100	4,73%
DISTÚRBIOS DA VOZ	33	1,56%
DOR LOMBAR BAIXA	58	2,75%
ENXAQUECA	9	0,43%
EPISÓDIO DEPRESSIVO GRAVE SEM SINTOMAS PSICOTICOS	29	1,37%
EPISÓDIO DEPRESSIVO LEVE	8	0,38%
EPISÓDIO DEPRESSIVO MODERADO	39	1,85%
EPISÓDIOS DEPRESSIVOS	78	3,69%
EXAME MÉDICO GERAL	26	1,23%
FALSO TRABALHO DE PARTO	18	0,85%
FARINGITE AGUDA	13	0,62%
FRATURA DO PÉ	11	0,52%
INFECÇÃO DO TRATO URINÁRIO DE LOCALIZAÇÃO NÃO ESPECIFICADA	25	1,18%
LARINGITE E LARINGOTRAQUEITE CRÔNICAS	3	0,14%
LARINGITE E TRAQUEÍTE AGUDAS	12	0,57%
LEIOMIOMA DO ÚTERO	24	1,14%
LUMBAGO COM CIÁTICA	25	1,18%
LUXAÇÃO ENTORSE DISTENS. ARTIC. LIG. NIV. TORNOZ. PÉ	25	1,18%
LUXAÇÃO ENTORSE DISTENSÃO ART. LIG. JOELHO	11	0,52%
NÓDULO MAMÁRIO NÃO ESPECIFICADO	20	0,95%
OUTR. TRANST. ANSIOSOS	33	1,56%
OUTRAS DOENÇAS (ver quadro 1 no apêndice B)	649	30,73%
PNEUMONIA P/MICROORG. NE	15	0,71%
REAÇÃO AGUDA AO <i>STRESS</i>	19	0,90%
REAÇÕES AO <i>STRESS</i> GRAVE E TRANST. ADAPTAÇÃO	47	2,23%
SEGUIMENTO ENVOLVENDO CIRURGIA PLÁSTICA DE MAMA	14	0,66%

Tabela 1 - Classificação Internacional de Doenças, frequências (quantidade de sujeitos) e percentuais descritos nos laudos das perícias realizadas com os (as) docentes da Educação Infantil afastados (as) nos anos de 2013 a 2017 (continuação).

CID (Classificação Internacional de Doenças) – 2013 a 2017	Freq.	Percent.
SINOVITE E TENOSSINOVITE	31	1,47%
SINUSITE AGUDA	15	0,71%
SINUSITE CRÔNICA	10	0,47%
TRANST. AFETIVO BIPOLAR	23	1,09%
TRANST. DEPRESSIVO RECORRENTE	28	1,33%
TRANST. FÓBICO-ANSIOSOS	6	0,28%
TRANST. MENTAIS COMPORT. DEV. USO ÁLCOOL	1	0,05%
TRANSTORNO AFETIVO BIPOLAR EPISÓDIO ATUAL DEPRESSIVO GRAVE COM SINTOMAS PSICÓTICOS	13	0,62%
TRANSTORNO DE PÂNICO (ANSIEDADE PAROXÍSTICA EPISÓDICA)	26	1,23%
TRANSTORNO DEPRESSIVO RECORRENTE EPISÓDIO ATUAL GRAVE SEM SINTOMAS PSICÓTICOS	17	0,80%
TRANSTORNO DEPRESSIVO RECORRENTE EPISÓDIO ATUAL LEVE	2	0,09%
TRANSTORNO DEPRESSIVO RECORRENTE EPISÓDIO ATUAL MODERADO	16	0,76%
TRANSTORNO MENTAL ORGÂNICO OU SINTOMÁTICO NÃO ESPECIFICADO	1	0,05%
TRANSTORNO MISTO ANSIOSO E DEPRESSIVO	40	1,89%
TRANSTORNOS DE ADAPTAÇÃO	33	1,56%
TRANSTORNOS DE DISCOS LOMBARES E DE OUTROS DISCOS INTERVERTEBRAIS COM RADICULOPATIA	17	0,80%
VARIZES DOS MEMBROS INFERIORES SEM ÚLCERA OU INFLAMAÇÃO	22	1,04%
Total de docentes afastados	2.112	100,00%

Fonte: A autora, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO.

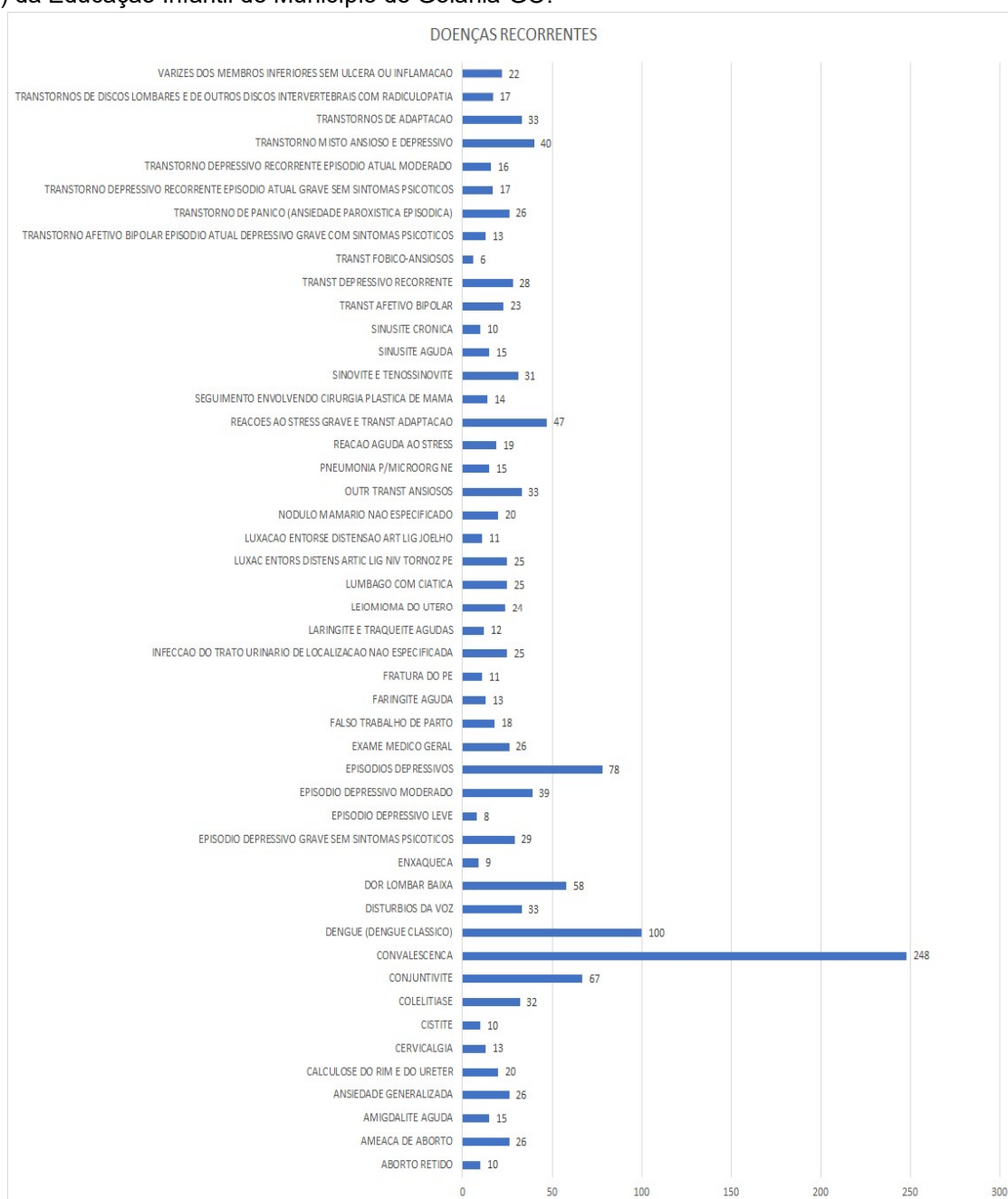
Podemos notar que a tabela acima é a mais completa, tendo descrito todos os afastamentos solicitados e concedidos, nos anos de 2013 a 2017, e que totalizaram 2.112 docentes doentes por diferentes motivos. Todavia, desse número de docentes afastados registramos, em Outras Doenças, o quantitativo de 649 docentes que se afastaram por motivos variáveis, como apresentamos no Quadro 1 (um) do apêndice B.

No próximo gráfico são classificadas as doenças mais recorrentes, interpretadas a partir da tabela (1). Neste gráfico, podemos entender as quantidades

mais e menos relevantes acerca dos afastamentos comprovados entre os (as) Professores (as) da Educação Infantil do Município de Goiânia-GO.

As recorrências menores de afastamentos não foram descritas no gráfico (5), somente na tabela acima (1). Portanto, a demonstração abaixo destaca aqueles eventos de adoecimentos que foram solicitados em quantidade superior a 6 sujeitos com a mesma doença.

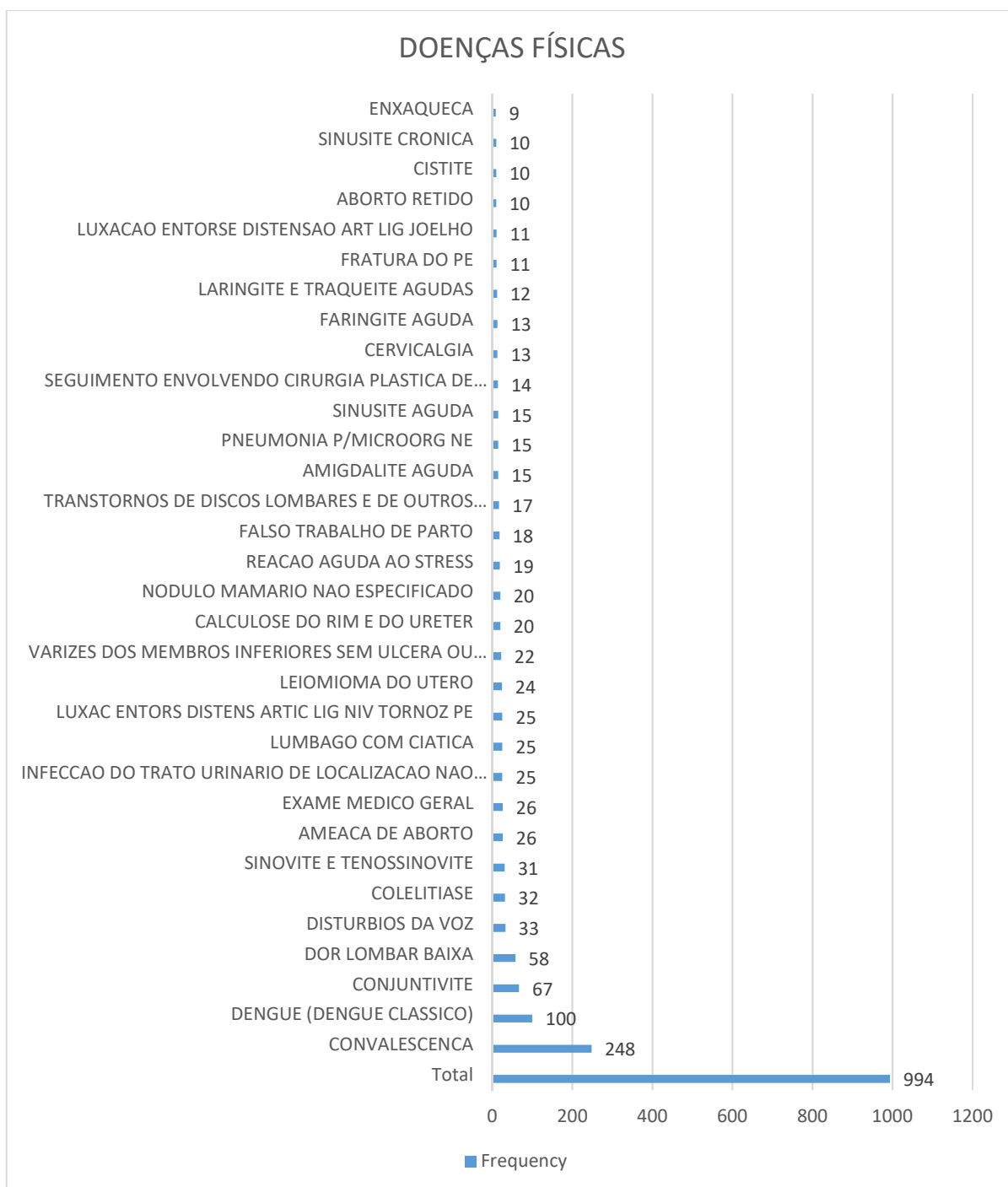
Gráfico 5 - Classificação das doenças recorrentes nos anos de 2013 a 2017, entre os (as) Professores (as) da Educação Infantil do Município de Goiânia-GO.



Fonte: Gráfico elaborado pela própria autora, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO.

Diante deste cenário preocupante em relação aos motivos pelos quais os (as) Professores (as) da Educação Infantil precisaram se afastar, observamos um número expressivo nos dados recorrentes ligados a afastamentos por doenças físicas e de cunho psiquiátrico.

Gráfico 6 - Classificação das doenças físicas recorrentes nos afastamentos dos (as) docentes da Educação Infantil nos anos de 2013 a 2017.



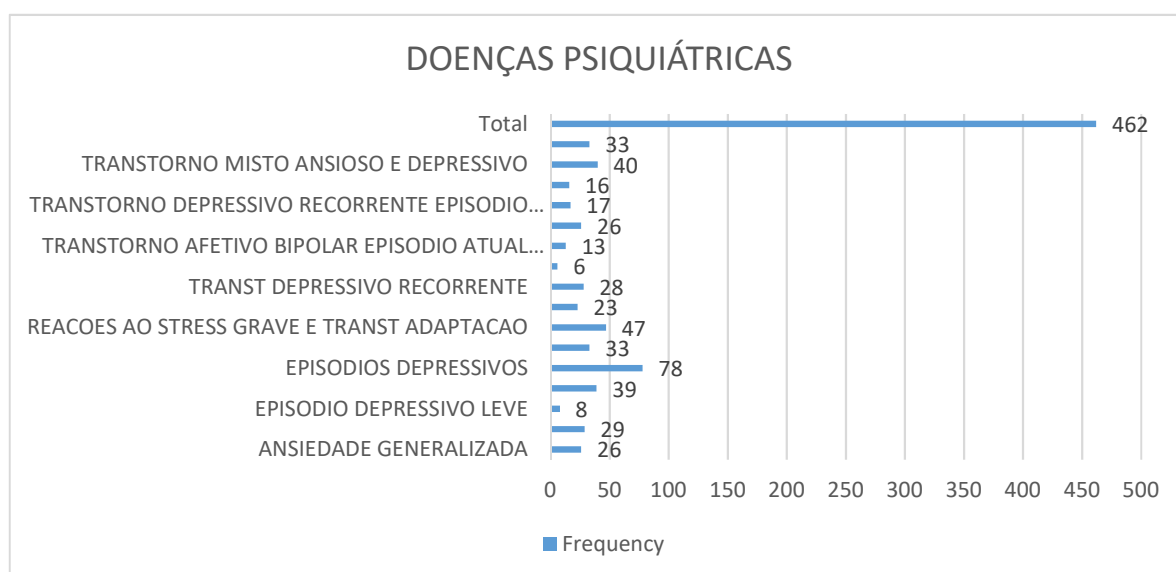
Fonte: A autora, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO.

Observamos que de 2.112 Professores (as) afastados, 994 docentes apresentaram problemas de saúde física. Esse número corresponde a 47,05% dos afastamentos totais. Do total dessas doenças, as cinco mais recorrentes se destacam pela convalescença (período de recuperação por algum tipo de doença) - dengue, conjuntivite, dores lombares e distúrbio da voz.

Notamos uma aproximação significativa nos dados (planilhas de afastamentos) fornecidos pela Secretaria Municipal e as entrevistas realizadas com as 29 Professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil. Nas instituições de Educação Infantil, as professoras responderam que já tiveram que se afastar do trabalho por diferentes motivos, a saber: coluna, ansiedade, conjuntivite, depressão pós-parto, doenças psicossomáticas, doenças físicas na lombar, viroses, catapora, desgaste no ombro, estresse, cansaço físico com frequência, cansaço mental, enxaqueca, rouquidão, apendicite, infecção de garganta, gastrite, pedras nos rins, doenças emocionais, calo nas cordas vocais, cirurgia de túnel do carpo, dengue, zica vírus, trombose, pressão alta, doenças psiquiátricas, transtorno de ansiedade, problema no estômago, gastrite nervosa, dores de cabeça, fibromialgia, escoliose e problema no pulso.

Desse modo, de acordo com as informações da Secretaria, em meio aos 2.112 professores afastados, analisamos quais doenças psiquiátricas mais recorrentes acometeram os docentes nos últimos cinco anos:

Gráfico 7 - Classificação das Doenças Psiquiátricas mais recorrentes entre os (as) docentes da Educação Infantil nos anos de 2013 a 2017.



Fonte: A autora, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO.

Notamos um número significativo de Professores (as) acometidos (as) por problemas decorrentes de depressão, ou seja, de 2.112 sujeitos afastados, 462 docentes foram acometidos com problemas psiquiátricos, o que corresponde a 22% da totalidade.

E isso se confirma e se entrelaça aos depoimentos das 29 Professoras entrevistadas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia-GO, sobretudo quando relataram sentimentos e situações vivenciadas em seu cotidiano de: desvalorização, cansaço, sobrecarga, desmotivação, algo negativo, não estar bem no trabalho, desânimo, dificuldade no trabalho, agravamento das condições no trabalho, insalubridade, más condições, esgotamento mental e físico, insatisfação profissional, adoecimento pessoal/físico/emocional, precarização, rotina intensa, perseguição ou assédio moral, ressentimento, frustração, se sentir responsável, desespero, pensar em desistir da profissão, desrespeito, impotência, sentir-se mal e incapaz, retrocessos, exorbitantes demandas de trabalho, dificuldades na relação interpessoal, não ter verba necessária, falta de tempo para as crianças, ausência das famílias, precarização, falta de paixão dos servidores, estrutura física precária, desrespeito das crianças, faltas dos colegas, cobranças desnecessárias, salários defasados, cobrança para ser multiprofissional, burocracias e falta de organização da gestão.

Nesse sentido, conforme a Tabela 1 (apêndice B), ao confrontarmos os dados das planilhas de informações acerca dos afastamentos e **cruzarmos as doenças, faixa etária e o tempo de trabalho** dos (as) Professores (as) da Educação Infantil do Município de Goiânia, nos anos de 2013 a 2017, percebemos a seguinte situação:

- a) Das doenças psiquiátricas observamos uma frequência significativa de problemas como ansiedade, episódios depressivos, reações ao estresse, transtorno afetivo bipolar, transtorno fóbico, sintomas psicóticos, transtornos de pânico, transtorno ansioso e depressivo, transtorno de adaptação.
- b) Dessas doenças psiquiátricas apresentadas, os professores que possuem faixa de idade de 30 a 50 anos, com um tempo de trabalho de até 10 anos, são os sujeitos mais acometidos pelo adoecimento em relação à saúde mental. Isso significa que a primeira década de trabalho docente na Educação Infantil tem sido a mais tensa para o trabalhador docente.

- c) Em relação aos afastamentos por doenças físicas, os números mais expressivos se destacaram nos adoecimentos dos docentes com idades entre 30 e 50 anos, e o tempo de trabalho também está dentro dos 10 primeiros anos, com a apresentação de problemas de saúde como: ameaças de aborto, colelitíases (pedra na vesícula), conjuntivites, convalescenças (recuperação cirúrgica), dengue, distúrbios na voz, dores lombares, infecções urinárias, miomas, lombagos ciáticos, luxações e entorses de tornozelo, sinovites (inflamação na articulação) e tenossinovites (inflamação no tendão).

Isso posto, sem dúvida são muitas as cobranças sobre o trabalho do professor da Educação Infantil, relacionadas ao cumprimento de imposições oriundas das políticas públicas educacionais que, muitas vezes, visam uma qualidade de ensino que corresponde aos sistemas políticos internacional e nacional, atrelados a uma economia neoliberal arbitrária e desumana.

Além disso, é frustrante para o professor ter que aceitar executar um trabalho que foge à sua realidade docente e às condições básicas do desenvolvimento de suas ações. É difícil pensar que no contexto da educação podem fragmentar tanto o conhecimento, as ações pedagógicas e o trabalho docente, desencadeando assim diferentes sintomas negativos e mal-estar.

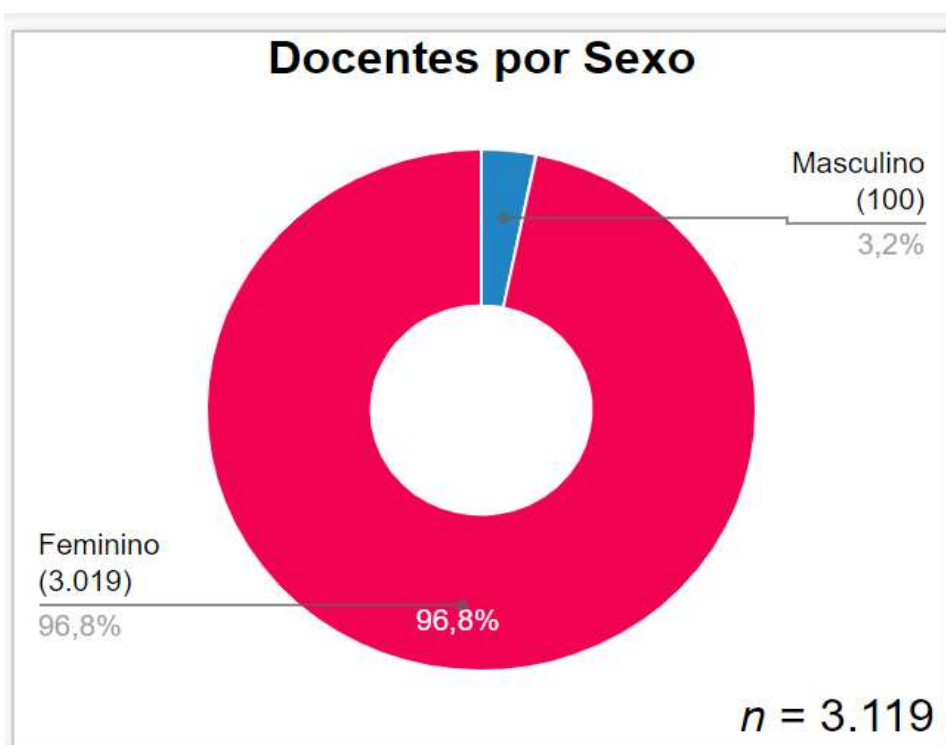
3.2.2 Interpretações e sistematizações acerca do Mal-Estar Docente e o que dizem os (as) Professores (as) que trabalham em Instituições de Educação Infantil no Município de Goiânia

Em resposta a solicitação apresentada no início do ano de 2018, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por intermédio do Ofício n.º 113/2018 – Direção Pedagógica/DIRPED, autorizou a realização desta pesquisa, bem como o acesso necessário aos 15 Centros Municipais de Educação Infantil para a coleta de dados por meio dos instrumentos: questionários objetivos e discursivos. Optamos por realizar a gravação das respostas e fazer a devolutiva das transcrições, visando não tomar muito tempo dos (as) Professores (as) que seriam entrevistados (as), pois, sabemos que a rotina na Educação Infantil é bastante intensa e demanda a presença integral desses profissionais.

Nesse sentido, observamos que não houve a necessidade de mudança nas questões discursivas e nem mesmo nos equipamentos utilizados para a gravação das falas dos (as) docentes. Vale ressaltar que, dos 30 sujeitos que seriam entrevistados, todos que se voluntariaram eram do sexo feminino.

Como comprovado anteriormente, atualmente, há uma importante demanda de mulheres no campo da Educação Infantil na cidade de Goiânia/GO. Os dados obtidos na plataforma do CultivEduca, em 2016, mostram que dos 3.119 professores da Educação Infantil nesta cidade e naquele ano, 96,8% (3.019 sujeitos) eram mulheres e os homens correspondiam aos 3,2% (100 sujeitos) restantes. O que pode ser conferido no gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Dados referentes ao índice de Professores (as), em 2016, que trabalhavam na Educação Infantil (Rede Federal, Rede Municipal e Rede Privada) em Goiânia/GO.



Fonte: CULTIVEDUCA, 2018.

Quando analisamos essa mesma proporção de Goiânia, ampliando-a para o Estado de Goiás, o cenário não muda. Segundo dados do mesmo ano (2016) obtidos no CultivEduca (2018), os docentes da Educação Infantil no estado de Goiás do sexo masculino correspondiam a apenas 2,3% (290 sujeitos), enquanto os femininos 97,7% (12.511 sujeitos), dentre 12.801 sujeitos docentes em atividade de trabalho.

Esses dados revelam os fatores de vinculação que a sociedade ainda faz entre educação e a feminização nesse campo. Denota, igualmente, o quanto as mulheres continuam sendo desvalorizadas no âmbito do trabalho e da carreira profissional, nos indicando que a luta deve permanecer na busca por melhores condições de trabalho e salariais, intentando a igualdade de direitos para todos.

Nesse viés, Rocha (2012) destaca que não é possível desassociar a história da mulher sem compreender os processos econômicos e sociais, sobretudo as questões ideológicas e culturais imbricadas a esse contexto. Mesmo a mulher conseguindo sair da situação de confinamento, garantindo os seus direitos de ingressar nos espaços públicos, ainda não foi possível eliminar o processo de divisão sexual do trabalho que historicamente permanece enraizado e que tem contribuído para a disseminação da segregação e preconceito em diferentes contextos (ROCHA, 2012, p.51).

De acordo com autora, essa tensão tem provocado e ampliado cada vez mais as exigências na participação da mulher no contexto do trabalho e nos espaços públicos. Contudo, o problema é que todos esses agravantes têm contribuído para que a mulher mude o seu comportamento frente as demandas que lhes são apresentadas, “[...] como o adiamento da maternidade, a opção de não ter filhos e a diminuição do número de filhos [...]”. Ainda assim, tem buscado forças nas lutas por melhores condições e políticas públicas que possam contribuir na mudança desse cenário. Assim, não há como negar que se torna

[...] cada vez mais inaceitável o desgaste físico e emocional que as trabalhadoras enfrentam devido à quantidade e à diversidade de atividades que devem realizar e às consequências sobre sua saúde física e mental, afetando inclusive seu desempenho no trabalho (ROCHA, 2012, p. 58 – 59).

Outrossim, Afonso, Carneiro e Mesquita (2018) destacaram que mesmo com a significativa presença da mulher no mercado de trabalho, ela ainda enfrenta sobrecarga do trabalho doméstico e continua a ser desvalorizada, dadas as desigualdades salariais em relação aos homens. Isso mostra que a mulher continua em dupla jornada de trabalho (público e privado) e com remuneração inferior em relação aos salários daqueles homens que exercem o mesmo tipo de jornada laboral. As autoras apontaram que mulheres e negros da mesma faixa educacional tendem a ser mais discriminados e a receber menores salários em relação aos demais sujeitos da sociedade (AFONSO; CARNEIRO; MESQUITA, 2018, p.26).

Nesse sentido, após o mapeamento das respostas elaboradas durante as entrevistas gravadas com as 30 professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia, percebemos uma recorrência nas falas das docentes durante as 26 questões discursivas apresentadas e que entrecruzaram com as discussões apontadas, teoricamente, pelos autores com os quais dialogamos no decorrer desta investigação. Os nomes das Professoras entrevistadas são todos fictícios, e foram escolhidos por elas.

Para analisar as questões discursivas, foi utilizado um programa denominado de *Word Cloud*¹⁹, nuvem de palavras, que é um tipo de visualização quantificável para análise e apresentação de dados. Trata-se de contagem simples das recorrências determinadas pelas palavras apresentadas ao longo de um texto.

Na questão 1 (um), ao perguntamos às Professoras acerca do significado do Mal-Estar Docente, surgiram as seguintes expressões recorrentes nas respostas apresentadas: sobrecarga (13 vezes), adoecimento (9 vezes) e cansaço (6 vezes). Entretanto, escolhemos o depoimento da professora que melhor expressou a resposta da questão problematizada e que nos levou a compreender que o mal-estar docente está ligado às condições de trabalho dessas docentes. Veja o que a Professora Laura 2, salientou:

*Bom, o mal-estar docente são vários aspectos. Nós temos a questão das doenças relacionadas ao trabalho dentro da sala de aula, que hoje está cada dia mais complicado devido a uma série de fatores: várias crianças com problemas; os próprios pais também que exigem muito, sem saber da realidade da nossa instituição e do que realmente nós temos que fazer; e a transferência também do papel dos pais para nós, eles estão jogando a responsabilidade de se criar um filho, de educar, para nós professores, que nós deveríamos ser só um papel de transferir o conhecimento. E a gente acaba fazendo esse papel e os pais também de certa forma acabam não aceitando, então vira uma contradição e acaba **desgastando** muito [por causa da sobrecarga e o cansaço]. Tem também as condições de trabalho, que realmente são **precárias** mesmo. Então são vários fatores que interferem nesse mal-estar. (PROFESSORA LAURA 2, 2018)*

Diante do discurso apresentado acima, faz-se necessário concordar com Barbosa (2011) que entende que, mesmo após a aprovação da LDB 9.394/96, o Estado pouco contribuiu para garantir as condições de trabalho necessárias aos Professores da Educação Básica, principalmente no que se refere ao número de horas das jornadas de trabalho, valorização salarial, incentivo para formação e outras

¹⁹ Disponível em: <<https://www.wordclouds.com/>>

demandas de luta que os (as) docentes vem apresentando nas principais pautas sindicais. Essa desresponsabilização do Estado é fruto de uma política neoliberal, conforme afirmam Dardot e Laval (2016), quando explicitam o neoliberalismo como uma política econômica que tem transformado as sociedades negativamente e afetado as relações sociais em todos os aspectos da vida humana.

Nas questões 2 (dois) e 3 (três), ao indagarmos as professoras acerca do sentimento que detêm quando precisam se ausentar de suas funções no trabalho por motivo de doença, e quando um colega de trabalho se ausenta pelo mesmo motivo, as três palavras que mais ressaltaram nas falas delas, foram: colegas (11 vezes), sobrecarregada (9 vezes) e culpada (9 vezes). Observe o que as Professoras entrevistadas destacaram:

Eu me sinto bem apreensiva, porque não gosto de faltar ao trabalho. Sinto que estou sobrecarregando os meus colegas[...]Sempre me preocupo com os meus colegas de trabalho, procuro saber como estão...entendo a situação, porque todo mundo passa por isso. (PROFESSORA MARIA CLARA, 2018)

Eu me sinto um pouco preocupada, principalmente quando a gente sabe que é um problema com essa sobrecarga (que a gente sofre) contribuiu para isso. No meu caso eu fico preocupada com a pessoa e comigo de possivelmente ter isso no futuro. (PROFESSORA KARLA, 2018)

Em face à análise das falas apresentadas, à luz de Oliveira (2004), entendemos que essa sobrecarga de trabalho acaba contribuindo para que o docente se sinta sucumbido em um processo de perda da identidade profissional e desvalorizado profissionalmente. Barbosa (2011), destaca bem que essa intensificação no trabalho docente pode afetar diretamente a saúde do professor e promover a sensação de desvalorização da profissão, fazendo-o se submeter a situações de sobrecargas, duplas ou triplas jornadas de atividades laborais e por fim, ampliar o sentimento de culpa imposto pela sociedade.

Nesse aspecto, Mesquita, Carneiro e Afonso (2017) ressaltam que não há como negar que as políticas neoliberais arbitrariamente acabam colocando os países em desenvolvimento como reféns de suas manobras impositivas, conduzindo-os a um Estado mínimo e o desresponsabilizando em relação às questões sociais e da educação. Desse modo, recai ao professor a responsabilidade que é do poder público, no desenvolvimento de políticas voltadas à ampliação de vagas para docentes visando contar com um quadro de pessoal que seja compatível com trabalho. Considerando a forma como as políticas da administração pública estão organizadas,

não se pensa que o professor tem o direito de faltar. Há uma urgente necessidade de mais concursos e abertura de vagas docentes que sejam disponibilizadas para substituições eventuais, principalmente quando o professor precisa se afastar por motivo de doença.

Nesse sentido, ao perguntarmos acerca do entendimento das docentes sobre as categorias absenteísmo (ausências no trabalho) e presenteísmo (trabalhar doente), na questão 4 (quatro), as três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: categorias (18 vezes), presenteísmo (15 vezes) e vivenciei (13 vezes). Algumas docentes destacaram que já se enquadram no presenteísmo por serem metódicas e justas, que já tinham trabalhado mesmo com um atestado médico em mãos em função da burocracia de não ter pessoas para substituí-las. Outras professoras ressaltaram que já se submeteram ao trabalho por se sentirem acuadas pelas perdas financeiras ou por terem sido estigmatizadas pelos colegas, pois, há muita cobrança nesse meio e isso acaba por deixá-las preocupadas com as crianças.

A professora Rosimary destacou com clareza a vivência com esse conceito presenteísta.

Eu já trabalhei nessas condições. Eu estava de licença, porque na minha outra escola a gente está vivenciado desde o início do ano o problema com uma colega que está pegando licença constante, mas já sabemos que esse afastamento não é tão prioritário assim, pois, o grupo entende que ela não quer voltar a trabalhar, todas as vezes que vence uma licença ela arruma outro problema com psiquiátrico. Sabe, são várias licenças, e não conseguimos outra pessoa para substituí-la, então, já trabalhei mesmo estando de atestado. Ontem mesmo, eu estava nessa condição e fui trabalhar a tarde. Isso tem acontecido com o grupo. A gente só não vai quando realmente não tem jeito mesmo. No mês passado tive uma crise na coluna que travei, só que eu fui ao médico depois que vim trabalhar no CMEI. Saí daqui direto para o médico. Então, eu precisava de três dias de atestado, mas questioneei o médico que não precisava desse tempo todo. Inclusive o médico ficou chateado pela situação, pois, era necessário esse tempo de repouso e cuidado com a saúde. Ainda assim, colocou três dias e precisei entregar o atestado constando o tempo estipulado pelo médico. Tenho vivenciado as duas categorias apresentadas pelo autor, tanto o absenteísmo em relação aos meus colegas e o presenteísmo que acabo me vendo nesse processo. O ano passado já tive vontade de não ir ao trabalho, estava muito indisposta, cansada, ainda passo por esse sintoma. Mas, sempre tive um senso de responsabilidade muito grande, não me deixo contaminar por isso. Tenho depressão e direto preciso tomar remédios para ansiedade, pois, isso me desenvolveu uma ansiedade muito grande. Hoje, tomo quatro remédios controlados por conta disso. E pelo fato de estar fazendo tratamento psiquiátrico há dez anos, vinte e cinco anos trabalhando como professora. Isso os remédios me ajudam a controlar, mas ainda assim as fórmulas precisam ser trocadas de vez em quando. Inclusive farei um exame em que o médico terá que medir o grau da minha ansiedade. (PROFESSORA ROSIMARY, 2018)

Esse depoimento expressa um desconhecimento acerca das doenças psiquiátricas, apesar dessa professora ter declarado o acometimento de duas doenças psíquicas: depressão e ansiedade. Notamos uma construção perversa no dilema que essa professora vive. Ao mesmo tempo que ela critica o seu absenteísmo e da outra docente, acaba rejeitando a doença dela mesma e a licença que foi lhe dada para recuperação do problema na coluna. Observamos um nível de angústia significativo nas docentes entrevistadas e isso é a resposta ao processo de neoliberalismo desencadeada nos sujeitos. Esse sentimento faz com que se culpem se estiverem doentes, em situação de absenteísmo e presenteísmo, por não terem certeza ou segurança de que há alguém para substituí-las no trabalho.

Nessa análise, concordamos com Hypolito (1991), quando diz que a instituição educativa está sendo dominada por uma "lógica capitalista" presente no contexto social. E não há como negar que essa lógica do capital e as arbitrariedades do sistema econômico atual tem refletido em comportamentos cada vez mais alienantes ao trabalho e evitado que os sujeitos sejam tratados de modo humanizado, pois, a finalidade do mercado é manter a força de trabalho sob as rédeas autoritárias determinantes do capital.

Desse modo, ao questionarmos, na questão 5 (cinco), se em algum momento da carreira docente, antes de chegarem ao trabalho, haviam se sentido esgotadas, as três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: sim (29 vezes), esgotada (11 vezes) e cansada (8 vezes). Observamos que há um número significativo nas respostas positivas, quando as docentes declaram que já se sentiram em estado de esgotamento antes de iniciarem um trabalho. Isso nos leva a crer que o cansaço e esgotamento que vêm relatando é materializado no momento dessas respostas.

Sim. Muitas vezes comecei o dia esgotada. Nunca consegui descansar, nem mentalmente e nem fisicamente. Porque o nosso trabalho se estende também durante as nossas atividades domésticas. Não só as nossas atividades domésticas, mas o nosso próprio trabalho docente é infiltrado capilarmente dentro das nossas atividades domésticas e familiares. Hoje eu trabalho aqui nessa instituição durante o dia todo. (PROFESSORA MARINA 1, 2018)

Nesse sentido, Alves (2012) afirma que o estresse elevado é um importante causador do esgotamento na saúde do professor. Isso acontece quando o sujeito tem as forças esvaídas e apagadas por tanto esforço empregado em dado momento da

profissão, especialmente quando tem que lidar com infinitos problemas de ordem social, econômica, política e cultural no âmbito desse trabalho.

Ao serem questionadas, na pergunta 6 (seis), como costumam administrar situações de conflitos dentro do contexto de trabalho, as três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: tento (24 vezes), resolver (8 vezes) e costume (6 vezes). Observamos que a maioria das docentes respondeu que tentam resolver esses conflitos cada uma da sua maneira. Postura expressa quando a professora Joana destaca que:

Normalmente, costume deixar o calor das emoções passar para não me arrepende nas falas. Mas, eu gosto de resolver. Se por acaso acontecer um fato com determinada pessoa, então, eu procuro tentar esclarecer para ficar tudo bem. Porque é um convívio que eu penso ser a segunda casa da gente. Então, tem que ter um convívio bom.

Segundo Barbosa (2011), as consequências da mediação de problemas emocionais, doenças físicas, disputas e competições entre alunos e professores enfrentados cotidianamente podem gerar, ao longo do tempo, o adoecimento físico e emocional.

Quando perguntamos como é a relação com as famílias das crianças, na questão 7 (sete), as três palavras mais proferidas pelas professoras, foram: relação (29 vezes), boa (14 vezes) e tranquila (6 vezes). A resposta da Professora Luiza ilustra como ocorre essa relação com as famílias das crianças da sua turma, pois, para ela, trata-se de *“uma relação tranquila...assim, a gente entende que não é uma coisa comigo e nem com o CMEI, mas que em grande parte essas famílias consideram a gente como babás dos meninos”*.

No sentido dessa questão, Portugal (2001) ressalta que o trabalho na Educação Infantil não é fácil, é uma tarefa complexa, por isso exige a formação e o conhecimento das práticas pedagógicas, pois, a ideia de assistência social ainda é presença personificada nesse contexto pela falta de valorização profissional dos professores.

Na questão 8 (oito), ao perguntarmos se em algum momento da carreira profissional as docentes já se sentiram agredidas por alguma família, as três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: sim (19 vezes), nunca (12 vezes) e agressões (9 vezes). Das 19 professoras que destacaram que, sim, foram agredidas, (2) duas delas alegaram que foram até mesmo perseguidas por algumas

famílias e que se sentiram prejudicadas com tal situação, fator mencionado por professoras entrevistadas:

Verbalmente, já sim. Mais de uma vez. Você se sente desmotivada com sua profissão, você sente que o professor é muito desvalorizado e que o pai não está tendo aquele devido respeito com você. (PROFESSORA CRISTINA 2, 2018)

Já fui agredida. Eu senti medo, impotência e eu cheguei a adoecer, tive gastrite nervosa desencadeou uma gastrite e um quadro de depressão que eu já tratava. Já fazia tratamento e depois dessa situação desencadeou uma crise bem forte de depressão, porque eu não soube lidar com a situação de todas as agressões que recebi da família. (PROFESSORA LAMONIER, 2018)

As respostas 7 e 8 são contraditórias, uma vez que a fala expressa o desrespeito das famílias que confundem professora com babá na resposta da questão 7. E, na questão 8, é visível a contradição, pois, 19 professoras afirmaram que sofreram agressões das famílias dos alunos.

Para embasar esta análise, nos aportamos em Alves (2012), quando destaca que no centro das acusações, sob controle do trabalho e de variadas tensões, estão os professores tentando enfrentar e equilibrar-se na coordenação de várias demandas impostas cotidianamente, sem as devidas condições necessárias para esse atendimento. Às vezes, os professores são responsabilizados pelas famílias das crianças, sobre aquilo que não está ao seu alcance. Nesse sentido, uma gestão democrática, possibilitaria a descentralização do poder e a aproximação humanizada com as famílias e a comunidade escolar, no sentido de qualificar o trabalho pedagógico com a participação do coletivo.

Quando as questionamos, na pergunta 9 (nove), se as docentes já foram agredidas por alguma criança e qual foi o sentimento no momento do fato, as três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: sim (24x), agredida (11x) e fui (9x). Surpreendentemente, notamos nos relatos das profissionais situações constrangedoras que já tiveram que enfrentar com crianças em condição de deficiência, por falta de um profissional de Apoio na Rede Pública. Veja como se expressa a Professora Maria Clara acerca desse assunto: *“Tive um aluno que me agredia bastante - seguidas vezes. Não tinha apoio da família e me sentia péssima, frustrada. Era um problema familiar e eu acabava me sentindo responsável pela situação da criança no CMEI.”*

Embora as docentes tenham se sentido agredidas e incapazes no momento das agressões, muitas relataram que nem consideram essas ocorrências tão graves, pois, sabem que as crianças reproduzem o que veem de casa e que, muitas vezes, entenderam o problema apenas como uma forma delas se defenderem e expressarem as situações vivenciadas com suas famílias.

Ao indagarmos as Professoras se existe apoio constante por parte da direção e/ou da coordenação, na questão 10 (dez), as três palavras mais ressaltaram nas falas dessas professoras foram: sim (15 vezes), apoio (12 vezes) e gente (7 vezes). Notamos que as falas expressas pelas professoras são contraditórias, pois, 15 professoras disseram que tem apoio pedagógico e 12 que não tem apoio na sala de aula. Isso demonstra uma ausência de gestão democrática e participativa no contexto institucional. A professora Laura explica muito bem essa questão:

Olha, do trabalho pedagógico eu posso dizer que sim. Mas das questões decorrentes na sala de aula como o apoio com as crianças com deficiência, e outros problemas que surgem diariamente – não. Porque na gestão do ano passado mesmo, eu estava com esse problema, eu não tinha apoio, e quando eu tinha uma auxiliar, me tirava e a colocava em outra sala.

Diante desse fato, defendemos que há um descumprimento do papel da instituição em relação a sua função social na formação dos sujeitos para a participação e o envolvimento de todos na ação educativa, incluindo no diálogo democrático com as famílias pertencentes a esse espaço formativo.

A pergunta 11 (onze) interroga as Professoras se consideram que a carga horária de trabalho é coerente e suficiente às atividades que executam dentro e fora da instituição. Sendo assim, as três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: não é suficiente (17 vezes), casa (10 vezes) e não coerente (7 vezes). Ao analisar os discursos das docentes entrevistadas, entendemos, que esse processo de precarização do professor sempre existiu e não houve investimento necessário do poder público frente as demandas apresentadas. A explicação da Professora Ana é clara e objetiva quando relata a questão da carga horária de trabalho que executa atualmente:

Essa carga horária não é suficiente. Eu levo trabalho para a minha casa todos os dias, assim como as minhas colegas também. Eu acho que o problema não é a carga horária. Essa carga horária seria suficiente se a cobrança burocrática fosse menor. Porque se a cobrança fosse menor, eu não precisaria levar trabalho para minha casa.

Nesse contexto, concordamos com Barbosa (2011) que defende que com o avanço das políticas neoliberais no campo da educação e a expansão desordenada do ensino público nas últimas décadas, ampliou-se a precarização no trabalho docente, promovendo menores salários e maior carga horária aos professores, aumentando a quantidade de alunos por turma no campo da educação básica sem as condições mínimas e necessárias para esse atendimento.

Perguntamos na questão 12 (doze), como se sentem quando precisam levar trabalho da instituição para desenvolver em casa e qual a frequência. As três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: levo (16 vezes), casa (15 vezes) e semana (12 vezes). Algumas docentes não souberam precisar a constância, mas disseram sentir-se frustradas com essa situação de ter que levar serviço para casa periodicamente. Outras professoras destacaram que a frequência de trabalho feito em casa geralmente é semanal, o que toma seus finais de semanas, bem como prejudica o tempo que poderiam dedicar-se à família. A declaração da Professora Aliny exprime muito bem essa realidade, que diz se sentir “[...] estressada! Sempre. Todos os dias tenho atividades para levar para casa. Tenho que controlar o meu tempo, por eu trabalhar os três períodos...tenho que administrar bem esses horários para não estressar mais no meu dia-a-dia”.

Nesse sentido, Barbosa (2011) salienta que devido a sobrecarga de atividades docentes com ações inerentes a função, em meio as ações domésticas cotidianas, o professor acaba deixando o lazer e a cultura para o segundo plano ou, até mesmo, não descansando necessariamente do trabalho por estar exposto as diferentes tensões laborais.

Questionamos as Professoras, na pergunta 13 (treze), o que seria mais importante: maior salário ou melhores condições de trabalho (?). As três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: condições (18 vezes), melhores (9 vezes) e salário (8 vezes). Diante desse resultado, a declaração expressa na fala da Professora Maria demonstra o anseio das docentes entrevistadas, pois, para ela, são necessárias “Melhores condições de trabalho, principalmente nos CMEIs porque a gente tem poucos recursos...crianças precisam brincar, precisam de material pedagógico, brinquedos e material didático”.

Zaragoza (1999) elucida que os aspectos influenciadores do mal-estar docente podem partir de fatores secundários, como situações mais contextuais que afetam a sua imagem profissional, e ir até às causas principais que estão ligadas ao trabalho específico do professor voltado para as condições materializadas que podem provocar prejuízo na saúde física e mental dos docentes.

Indagamos as docentes, na questão 14 (catorze), se já precisaram comprar materiais ou usar recursos próprios para desenvolver alguma atividade pedagógica e qual foi a frequência disso. As três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: constante (6 vezes), atividade (5 vezes) e compro (5 vezes). Todas as Professoras responderam que essa ação de compras de materiais na Educação Infantil é totalmente naturalizada mensal, quiçá semanalmente, sobretudo quando querem desenvolver alguma atividade com qualidade e esbarram nas burocracias impostas pela secretaria. A professora Amanda destacou que essa compra de materiais pedagógicos ocorre com a periodicidade mencionada, ou seja, chegando à ser semanal e que “[...] todos nós aqui vivemos nessa falta de material pedagógico. Eu não parei para pensar nisso não, e eu não gostaria de saber não porque se eu soubesse eu ia parar de comprar”.

Diante desse contexto precarizado, Sennett (1999) salienta que o sistema capitalista atual nos induz à autorresponsabilização, ainda que as estruturas de trabalhos institucionais não sejam organizadas para o professor realizar o seu trabalho.

Questionamos as Professoras, conforme pergunta 15 (quinze), se acreditam que as Políticas Públicas ligadas à Educação como LDB 9.394/96, FUNDEB e outras, podem afetar diretamente o trabalho docente, e, se são arbitrárias e impositivas nesse processo. As três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: arbitrárias (8 vezes), impositivas (5 vezes) e realidade (5 vezes). As Professoras destacaram que essas políticas públicas podem afetar o trabalho material e humano, que muitas são distantes da realidade e ignoram as reais necessidades e especificidades da educação infantil. Por serem impositivas, de acordo com algumas docentes, essas políticas podem provocar frustração, angústia e sentimento de desvalorização profissional, como explica a Professora Miss Goiânia:

Acho assim, essas políticas são muito arbitrárias sim e impositivas também. Fico pensando, às vezes, que no papel tudo fica mais bonito, não é? Às vezes, quando vai para a prática, principalmente na educação infantil, onde a

gente precisa de recursos e coisas para se trabalhar com as crianças, aí tudo é bem complicado.

De acordo com Barbosa (2011) o que se vê no processo de intensificação do trabalho docente, nas últimas décadas, é uma forte imposição verticalizada das políticas públicas educacionais que geraram consequentes mudanças no contexto educativo, sem consultar os professores.

Indagamos as Professoras, na questão 16 (dezesesseis), sobre qual a relação que conseguem estabelecer entre as Políticas Públicas Educacionais e o adoecimento do (a) do Professor (a). As três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: professor (12 vezes), adoecimento (7 vezes) e políticas (7 vezes). Notamos nesse ponto que, ao problematizarmos essa pergunta, algumas docentes conseguiram refletir como essas políticas podem influenciar nas condições de trabalho e na valorização profissional. Observe a resposta da professora Layne:

Elas estão totalmente conectadas, existe uma relação direta com essa questão. Então, infelizmente a gente vê esse contexto na questão política e a questão da prática e da realidade do professor. Entendo, não porque eu fiz alguma pesquisa na área, mas, porque estou convivendo com isso diariamente, todo dia você ver um professor adoecendo.

Nessa perspectiva, Massucato (2012) ressalta que o campo da Educação Infantil é carente de efetivas políticas públicas de valorização e reconhecimento profissional. Para a autora, o que se tem visto, atualmente, é uma carreira docente cada vez mais desvalorizada, precarizada e estigmatizada no contexto social. Nesse sentido, é importante ressaltar que há uma necessidade maior de implementação de políticas públicas que possam contribuir para que os docentes da Educação Infantil tenham melhores condições de trabalho, valorização profissional, melhores salários e que se qualifiquem significativamente em suas funções laborais e intelectuais para não recair sobre si o processo de adoecimento inerente aos sujeitos submetidos aos fatores de trabalho precarizantes.

Ao perguntarmos as docentes, na questão 17 (dezesete), quais foram os motivos que as levaram ser Professoras na Educação Infantil, as três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: educação (13 vezes), educação infantil (13 vezes) e crianças (5 vezes). Nesse sentido, temos uma grande maioria que ingressou no contexto da Educação para obter uma profissão e com o

tempo passou a gostar do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A docente Maria Tereza revelou que esse desejo de ser professora

[...] veio um pouquinho do materno, porque a minha mãe era algo inexplicável. Criança para ela era um tesouro. Então, eu creio que a nossa cultura veio favorecendo essa nossa decisão. Há momento por falta de oportunidade fui fazer o magistério e apeguei, gostei, passei pela experiência de sala de aula e estou há 16 anos na educação.

Para entender esse contexto, buscamos em Enguita (1991) quando destaca que um dos caminhos que pode levar a desqualificação do trabalho do professor é o não entendimento da totalidade de conhecimentos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, o que pode levar uma atuação docente cada vez mais limitada pela falta de competência profissional e gerar ainda mais frustração dentro da profissão. Ou seja, a escolha à profissão somada a qualificação permanente do professor é um dos caminhos para a busca pelos direitos e valorização profissional docente.

Questionamos as Professoras, na pergunta 18 (dezoito), o que as deixam desanimadas no contexto do trabalho docente. As três palavras que mais ressaltaram nessas respostas, foram: falta (17 vezes), desvalorização (7 vezes) e professor (6 vezes). Diante dos desafios enfrentados diariamente, as professoras da Educação Infantil explicitaram questões variadas em relação ao que desanimam no trabalho, como a falta de: incentivo, apoio, condições de trabalho, reconhecimento e organização da gestão. A professora Helena explicita que o seu maior desânimo decorre da:

[...] falta de valorização do nosso trabalho, porque tem descaso diante dos problemas que a gente tem...a prefeitura não manda funcionário...há uma sobrecarga, salas superlotadas, porque há turma de educação infantil com 18 ou 19 crianças para dois profissionais. A estrutura física nossa é muito precária.

A instituição com esse número de crianças em sala economiza um professor o que significa que a exploração do trabalho dobra.

Na questão 19 (dezenove), indagamos às docentes se acreditam que a atual organização do trabalho pedagógico acarretará prejuízos à saúde dos (as) Professores (as) e de que forma isso poderá ocorrer. Nas respostas apresentadas pelas professoras, as três palavras que mais ressaltaram foram: gente (13 vezes), sim (13 vezes) e vai (9 vezes). Algumas docentes disseram que acredita que a atual

organização do trabalho pedagógico poderá provocar em prejuízos a saúde dos demais, visto que até a questão salarial é motivo para o desencadeamento da depressão e outros fatores. Ressaltaram, ainda, que o processo de adoecimento não vai demorar a se alastrar, caso mantenham a atual organização pedagógica de extorsão de trabalho na Rede de Ensino. A docente Lamonier expressa nitidamente esse sentimento, afirmando “acredito que sim, que isso pode acarretar problemas de saúde, justamente por estar sobrecarregados. São muitas cobranças e poucas respostas que a gente recebe”.

O trabalho docente na atualidade do ultraneoliberalismo exige do professor o enfrentamento de tensões cotidianas e adversas, como: instabilidades, incertezas e frustrações. E, isso, certamente afetará a sua vida pessoal e profissional, principalmente por ser uma profissão que demanda um grande envolvimento emocional, um desgaste físico e mental.

Ao indagarmos às docentes, na questão 20 (vinte) e 21 (vinte e um), acerca do cumprimento da razão aluno/professor de acordo com os parâmetros estabelecidos em lei, e, qual seria a sugestão dada para a quantidade de crianças em relação ao professor por turma. As três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: crianças (25 vezes), máximo (10 vezes) e gente (7 vezes). Algumas docentes disseram que o número de crianças está sempre excedendo nas instituições devido aos mandados de segurança expedidos pelo Ministério Público, e que levam as salas ficarem sempre muito cheias. Além disso, destacaram que os espaços internos da instituição são muito pequenos e isso acaba tensionando o trabalho pedagógico de todos. As docentes Ana e Marina 1 - destacam que:

A gente tem os parâmetros que vem da Secretaria...a gente não cumpre porque na minha sala já tem excedente...a gente chega a cada dia na esperança de sobreviver...a questão dos excedentes é muito grande, porque os padrinhos políticos que vem e não interessa. (PROFESSORA ANA, 2018)

Além da metragem da sala a gente deveria levar em conta o professor. Quantas crianças esse professor poderia dar atenção de qualidade. (PROFESSORA MARINA 1, 2018)

Cabe ressaltar, nesse ponto, a existência da Resolução CME n.º 120, de 7 de dezembro de 2016, do Conselho Municipal de Educação, que estabelece princípios e normas para a organização e autorização do funcionamento das instituições de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Goiânia. A

respectiva resolução, em seu artigo 29²⁰, destaca que o processo de organização dos agrupamentos ou das turmas devem possibilitar condições favoráveis para que os objetivos da Educação Infantil se concretizem, que as condições de aprendizagem e desenvolvimento da criança e suas especificidades sejam garantidos. Determina, ainda, que esses critérios estabelecidos para a organização do espaço físico atendam as crianças de acordo com as seguintes normas de alunos por turma: do nascimento até 1 ano e 11 meses, manter no máximo 15 crianças sendo atendidas em uma turma – até 5 crianças, um professor; de 6 a 10 crianças, um professor e um auxiliar do professor; de 11 a 15 crianças, um professor e dois auxiliares do professor. Em relação às crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses, máximo de 18 – até 9 crianças, um professor; de 10 a 18 crianças, um professor e um auxiliar do professor. Já as crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses, máximo de 20 – até 10 crianças, um professor; de 11 a 20 crianças, um professor e um auxiliar do professor. Para as crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses, o máximo de 20 – um professor. Por fim, as crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses, o máximo de 25 – um professor (GOIÂNIA, 2016, p. 42).

Observamos que esse processo de sobrecarga provoca o adoecimento na medida que a quantidade que ultrapassa a máxima determinada de crianças por docente, dentro de uma instituição feita de placa e com pouca ventilação, pode gerar maior exaustão. O processo de desumanização em relação à quantidade de crianças mostra-nos o nível de exploração ao qual os professores estão submetidos diariamente. Quando analisamos as falas das entrevistadas e as relacionamos aos critérios estabelecidos pela Resolução CME n.120/2016, notamos que a secretaria não está cumprindo os parâmetros aceitáveis em lei, bem como não está enfrentando o poder judiciário ao aceitar a imposição do Ministério Público para incluir mais crianças nos agrupamentos sem criar as devidas condições e tampouco, sem cogitar que podem assim precarizar os profissionais que trabalham nos espaços de Educação Infantil. As docentes indicaram em seus discursos a necessidade de um número menor de atendimento de crianças, visando qualificar o trabalho pedagógico e minimizar a precarização devido ao pouco espaço a que todos (as) estão submetidos (as) todos os dias. Evidenciamos, com isso, a ausência de um canal de escuta da

²⁰§ 1º Em todo agrupamento deve haver um professor; em hipótese alguma, o auxiliar do professor poderá substituí-lo. § 2º Nos agrupamentos ou turmas, independente da faixa etária, deverá ser respeitada a relação metragem/criança mínima de 1,50m². § 3º Os agrupamentos ou turmas, em jornada integral, deverão contar, necessariamente, com, no mínimo, um professor e um auxiliar do professor, por turno, observados os incisos do artigo 29 (GOIÂNIA, 2016, p. 42).

Secretaria e o cuidado com os profissionais que estão vivenciando tais problemas no cotidiano institucional.

Interrogamos as Professoras, na questão 22 (vinte e dois), sobre quais sugestões teriam para minimizar o adoecimento dos (as) docentes no contexto do trabalho. As três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras nesse íterim foram: menos (14 vezes), professor (14 vezes) e quantidade (9 vezes). Surgiram propostas diversificadas, por parte delas, que incluíram a presença de psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, atividade física, momento de lazer, apoio nutricional ao professor, tempo para descanso, horário para estudo e formação, substituições docentes menos burocráticas, dedicação exclusiva, maior apoio às crianças com deficiência e respeitar os direitos dos Professores. A professora Esther resume os anseios das docentes:

A primeira sugestão seria o professor ser ouvido. Outra sugestão, a quantidade de crianças precisa ser obedecida [...] teria que ter psicólogos para atender nas instituições...que viesse ouvir o professor - quando você está vendo que o professor está muito sobrecarregado e que não está dando conta. Outra sugestão: ter uma ginástica laboral pelo menos uma vez na semana. Também melhorar as condições de trabalho e os salários. Ter material pedagógico. Melhorar a estrutura dos CMEIS e muitas outras coisas.

Zaragoza (1999) propõe que para enfrentar o mal-estar docente e combatê-lo é preciso revelar os fatores geradores. Segundo o autor, é necessário reavaliar a imagem docente, valorizando-o, promovendo junto a sociedade um trabalho de reconhecimento profissional do docente.

Ao indagarmos as Docentes, na questão 23 (vinte e três), acerca dos autores que atualmente buscam fundamentar o trabalho pedagógico. As três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: Vigotski (14 vezes), Freire (11 vezes) e Piaget (9 vezes). Algumas Professoras, mesmo citando esses autores, disseram que focam seus estudos formativos especificamente na Proposta da Política Pedagógica da Rede Municipal, visto que não têm muito tempo para realizar leituras fora desse contexto.

Barbosa (2011) confirma que, muitas vezes, por falta de recursos e tempo o docente não tem como investir na sua formação continuada ou qualificação pessoal e, diante disso, não consegue se aprimorar.

Ao questionarmos as docentes, na pergunta 24 (vinte e quatro), a respeito de quais doenças já as afastaram do trabalho, as três palavras que mais ressaltaram nas respostas das professoras, foram: depressão (10 vezes), ansiedade (8 vezes) e coluna (7 vezes). Observamos que as docentes relataram motivos variados nesses afastamentos médicos decorrentes de problemas na coluna, ansiedade, conjuntivite, estresse, enxaqueca, infecção de garganta, pedras nos rins, pressão alta e problema no pulso. Nesse sentido, para ratificar essa questão, a professora Cris destacou que já foi acometida por *“Depressão, já tem um tempo que vai e volta. Agora eu fiquei dois anos e pouquinho. Fibromialgia, que tem a ver com estresse, totalmente haver com emocional, mesmo tempo da depressão. Coluna eu tenho escoliose”*.

Nessa perspectiva, Zaragoza (1999) compreende que o mal-estar docente é decorrente de sintomas diversificados vinculados a um sentimento de insatisfação pelo trabalho.

Na questão 25 (vinte e cinco), as docentes foram perguntadas se nos últimos 5 anos precisaram fazer acompanhamento psicoterapêutico ou terapia. As três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: já (6 vezes), nunca (5 vezes) e precisei (4 vezes). Algumas professoras relataram que já tomaram medicamentos para controlar o estresse e ansiedade. Outras docentes comentaram que têm vontade de fazer psicoterapia, mas não conseguem o tempo necessário para continuar o tratamento. As Professoras que responderam “sim” confirmaram que fazem acompanhamentos psicoterapêuticos e algumas destacaram que só dormem com o apoio de medicamentos. Em relação a essa questão, a docente Heloisa se justificou com uma resposta bastante recorrente entre as professoras da Educação Infantil, esclarecendo: *“Fiz terapia por seis meses. Não dava muito de ir por causa dos horários. Você trabalha o dia inteiro, como você vai ao psicólogo? Porque ele não trabalha depois que você sai do trabalho!”*

Zaragoza (1999) destaca que os (as) professores (as) têm enfrentado muitas mudanças decorrentes do processo civilizatório, político e econômico, com isso sentido o reflexo dessas transformações no campo educacional. Todavia, as exigências impostas aos docentes e a falta de apoio do sistema educativo têm afetado significativamente a saúde dos docentes. Por esse motivo, o autor conclama para que possamos problematizar as questões decorrentes do mal-estar e buscar minimizá-lo, e até mesmo, combatê-lo.

Por fim, na questão 26 (vinte e seis), indagamos a que causas as docentes atribuem o adoecimento (?). As três palavras que mais ressaltaram nas falas dessas professoras, foram: sobrecarga (13 vezes), excesso (8 vezes) e condições (7 vezes). Nesse ponto, percebemos a dimensão das condições do trabalho no processo correspondente ao Mal-Estar Docente. As Professoras responderam que diferentes causas podem desencadear esse fenômeno, como: sobrecarga de trabalho, falta de lazer, excesso de demanda de relatórios, desvalorização, retirada de direitos, políticas públicas, excesso de pressão nas relações profissionais, condições físicas e materiais, jornada de trabalho muito longa, falta de funcionário constantemente, salas lotadas, falta de tempo para estudo, assédio moral e falta de apoio da Rede ao docente. Nesta questão, a docente Luiza destacou que:

Acho que principalmente a sobrecarga. Em nenhum momento é pensado no professor! A impressão que dá é que não pode melhorar. Eu tenho uma impressão que eles ficam com medo da gente não ter o que fazer! A visão da Rede, de quem está na organização do trabalho pedagógico, é que até quando a criança está brincando com brincadeiras livres não pode, pois, você tem que registrar o que a criança pensou e falou...você tem que está o tempo inteiro tenso. Então a sobrecarga de material burocrático, escrito para entregar, é uma coisa absurda! Mas a educação infantil está quase um Vestibulinho para o fundamental I.

Desse modo, para analisar esses impedimentos ao trabalho docente, segue um quadro descritivo elencando os obstáculos com os quais os professores se deparam no campo da Educação Infantil:

Quadro 1: Problemas enfrentados pelos(as) professores(as) na Educação Infantil

Nº	DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL
1.	Carga horária exorbitante e excessiva: sobrecarga de trabalho não remunerado que precisa ser obrigatoriamente realizado fora do contexto institucional e que frequentemente são executadas em casa.
2.	Baixa remuneração: considerada insuficiente para o profissional e, também, para o sustento da sua família.
3.	Péssimas condições de trabalho: insegurança, espaços quentes, ausências de recursos humanos/materiais/tecnológicos;

4.	Ausência ou insuficiência de formação continuada para o trabalho com a inclusão das crianças com deficiências.
5.	Pertencer a um quadro docente insuficiente em relação à demanda apresentada.
6.	Insuficiência ou ausência da formação em serviço.
7.	Quadro docente improvisado e com profissionais em desvio de função provocando uma importante exploração desse trabalhador ou até mesmo desqualificando o trabalho pedagógico.
8.	Tensões e cobranças pela alfabetização antecipada, sobretudo em turmas mais próximas ao primeiro ano do Ensino Fundamental.
9.	Ausência ou insuficiência de tempo para se trabalhar em parceria com as famílias.
10.	Culpabilizações voltadas aos docentes por todas as mazelas encontradas no contexto da educação, tensionando-os diariamente e desresponsabilizando o Estado pelos processos qualitativos e institucionais.
11.	Ausência ou insuficiência de tempo para o planejamento coletivo de qualidade e para se discutir a relação das “práxis” pedagógicas, qualificar o trabalho com o ensino e aprendizagem das crianças pequenas.
12.	Sentimento de fragilidade decorrente dos problemas interpessoais entre os(as) professores(as); alguns acabam se submetendo a vigilâncias diárias de outros docentes detentores de posturas autoritárias que adoecem os demais profissionais no âmbito do trabalho.
13.	Disputas entre as áreas de formação no campo da educação, pois, há uma significativa competição em função da carência de espaço profissional.
14.	Carga horária de ensino do(a) professor(a) da Educação Infantil é penosa pela dinâmica do seu trabalho. Muitas vezes, o tempo é insuficiente para que o profissional possa fazer o uso do banheiro, realizar pequenas pausas para tomar água ou lanche.
15.	Falta ou insuficiência de professores(as) na realização das substituições necessárias para que os demais docentes possam participar de eventos formativos ou de qualificação profissional.

Fonte: A autora, a partir das análises das categorias apresentadas nas entrevistas com as Professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia.

O quadro acima resume os principais desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil do Município de Goiânia, segundo os dados disponibilizados nas

planilhas da Secretaria Educação, bem como os resultados dos questionários e das entrevistas realizadas com as 29 professoras dos Centros de Municipais de Educação Infantil.

Ressaltamos que esse quadro expressa as mais variadas tensões, conflitos, problemas e contradições do cotidiano das instituições educativas em que fica evidente as ações executadas pelos docentes e a desresponsabilização do Estado que, por décadas, são pauta nos mais variados fóruns em educação sobre as questões que interferem negativamente na qualidade social que a educação deveria gerar e o serviço público deveria oferecer a toda sociedade. Apesar das conquistas, desde as legislações do Plano Nacional de Educação (2001-2010) e (2014-2020) com metas, objetivos e previsão de alocação de recursos, depois de 2016, todos esses direitos vêm sendo destituídos. Mesmo porque, a lógica do golpe midiático, financeiro, jurídico, parlamentar e americano têm por objetivo a destruição da educação brasileira, visto que a classe dominante tem imposto, desde a PEC da Morte (Emenda Constitucional 95/2016 - que congela os investimentos sociais), a inviabilização de conquistas e com a expansão do ultraneoliberalismo, com suas políticas conservadoras e fascistas.

Diante do exposto, defendemos que as professoras e professores da Educação Infantil vêm enfrentando os desafios da educação no processo do ensino público, quanto ao processo de precarização existente nesse espaço.

Evidentemente, o momento de saúde pública mundial em que estamos vivendo liderada por uma pandemia descontrolada que tem matado milhares de pessoas, hoje, agravou, ainda mais, as angústias dos professores (as). O que temos observado é que com a existência dessa demanda de atividades não presenciais ampliou-se o sofrimento dos professores, posto que não tiveram tempo de se preparar e nem se qualificar para o enfrentamento do ensino remoto. Muitos Professores não têm condições materiais para a utilizaras tecnologias necessárias e assumir essa responsabilidade educativa na modalidade remota. Isolados em seus trabalhos remotos, alguns docentes estão sofrendo pressões devido às demandas impostas através das novas atividades atribuídas nesse momento de isolamento social. A exigência na atualidade de agregar novas formas de organização do trabalho, da complexidade e da intensificação na exigência de produtividade, aumentou significativamente a exploração dos (as) professores (as) da educação, de modo geral.

Destarte, angustiados e sobrecarregados pelo acúmulo de novas demandas de trabalhos, impossibilitados de continuar o ensino presencial, tomados de dúvidas de quando voltarão às aulas e dos desafios da educação pós-pandemia, de acordo com Echalar, Oliveira e Peixoto (2020), esses professores, têm sido desrespeitados em suas condições profissionais, bem como nos seus direitos trabalhistas, agravando o mal-estar docente na educação e no contexto da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES

As diferentes tensões provocadas pelas políticas públicas ultraneoliberais intensificadas, desde 2016, têm provocado profundas mudanças na organização e execução do trabalho do docente da Educação Infantil e, de igual forma, reforçado a necessidade de enfrentamento dessas condições adversas. Nesse sentido é imprescindível o enfrentamento das contradições desencadeadas pelo mal-estar e adoecimento dos docentes, de maneira a contribuir com o conhecimento, interpretação e análise de tais ocorrências no intuito de construir políticas públicas mais adequadas e justas à educação.

Buscamos na fundamentação da perspectiva teórica materialista e histórica a compreensão da essência desse mal-estar, procurando desvelar o que de fato tem levado ao adoecimento os professores na sociedade atual.

O primeiro desafio enfrentado pelos(as) professores(as) da Educação Infantil, na atualidade está relacionado à sua carga horária excessiva e sobrecarga de trabalho, que se divide entre a indissociabilidade do cuidar e educar a criança pequena. Sabemos que a Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008²¹, reserva aos professores da rede pública um período para estudo, planejamento e avaliação dentro da carga de trabalho, sem delimitar o tempo dessas atividades. Entretanto, o tempo para esse planejamento individual e coletivo, estudos e pesquisas, qualificação e formação pessoal não é incentivado pelas instituições e nem mesmo tem sido prioridade nas principais legislações. O que se vê, frequentemente, é um professor sobrecarregado de trabalho e com horas de atividades que precisam ser obrigatoriamente realizadas fora do contexto institucional e que cotidianamente são executadas em casa, misturadas as atribuições domésticas.

O segundo desafio enfrentado pelos docentes da educação infantil diz respeito à baixa remuneração. Essa mesma legislação – Lei n.º 11.738/2008, acima citada – instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (atualmente no valor de R\$2.455,35), com jornada de 40 horas semanais, visto que a questão referente à remuneração é um fator primordial para o

²¹ A Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, § 4º, faz referência a “[...] composição da jornada de trabalho, [onde] observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

desenvolvimento profissional docente, que necessariamente precisa ter os seus direitos preservados e respeitados para garantir a mínima qualidade de vida.

Para comprovar o exposto, em novembro de 2016, a *Folha de São Paulo* (*online*) apresentou uma reportagem que dizia: “O Professor recebe até 39% menos que profissional com igual escolaridade [...]”. No texto, Pinho (2016) mostrou dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; apresentou depoimentos de professores brasileiros que relataram a necessidade de trabalhar em duas ou mais instituições para complementar as suas rendas de aproximadamente R\$3.500,00, para 40 horas semanais, que, ainda assim, consideravam o valor como insuficiente para sustentar suas famílias. A revista pontuou que “[...] atualmente, a Prefeitura de São Paulo paga um salário inicial de R\$3.031,00 para 40 horas semanais. O Estado, R\$2.415. A média, contando gratificações, é de R\$4.500,00”. Defendemos que esses valores são baixos para uma família cuja renda principal é a docência, de forma particular para o professor que precisa investir em sua formação continuada por intermédio da compra de livros, meios eletrônicos para pesquisas e outros recursos que, infelizmente, não podem ser subsidiados pela Instituição na qual trabalha.

Tal situação está atrelada ao reconhecimento profissional dos professores que atuam na Educação Infantil, visto que há uma significativa ausência de valorização social e política que se reflete nos salários e no cumprimento legal de ações que possibilitem a permanência dele na profissão com o mínimo de dignidade para continuar sobrevivendo.

O terceiro desafio pode ser observado a partir das condições de trabalho dos professores. Há de se reconhecer que em muitas instituições os professores e as crianças enfrentam dificuldades quanto as condições de ensino-aprendizagem, particularmente ligadas à alimentação inadequada e escassa, aos espaços quentes (instituições de placas e/ou alvenarias com pouca ventilação), ausência de recursos humanos, materiais e tecnologias, bem como a existência de constante insegurança em função da violência presente em toda sociedade.

O quarto desafio enfrentado cotidianamente pelos docentes refere-se à ausência ou insuficiência de formação continuada para o trabalho e que inclua as crianças com deficiências. Esse é outro ponto que precisamos discutir urgentemente nas políticas públicas educacionais, pois, as legislações foram instituídas totalmente fora da realidade e das condições propícias ao acolhimento e funcionamento da

instituição que precisa atender demandas da inclusão. O que se vê são instituições e professores tendo que se organizar e se desdobrar para o cumprimento legal quanto ao atendimento das crianças com necessidades educacionais específicas, sem ao menos terem tido tempo para se preparar e formar um quadro docente mínimo que possa exercer um trabalho qualitativo com esses sujeitos. Além disso, as instituições não chegam a adaptar as suas estruturas físicas para o recebimento dessas demandas, resultando em maiores tensões para os professores que precisam lidar diretamente com a inclusão no contexto institucional.

Notamos, nesse contexto, uma exclusão com a aparência de inclusão, já que a sociedade e as famílias não conseguem pressionar os governantes por políticas sociais adequadas e necessárias. Ao contrário, o que se vê são professores e famílias silenciadas diariamente. Questões relacionadas à inclusão escolar são fundamentais no âmbito educativo, entretanto, o coletivo, juntamente com a instituição, precisa obter a consciência de que as crianças portadoras de deficiências não são de responsabilidade somente dos professores do seu grupo, visto que a falta de apoio de todos os envolvidos com o institucional amplia ainda mais as tensões e sobrecargas sobre o professor que recebe esse tipo de demanda.

O quinto desafio está ligado a outra situação desagradável que os professores da Educação Infantil têm enfrentado volta e meia e que se relaciona ao fato de este pertencer a um quadro docente quase sempre insuficiente à necessidade apresentada em sua instituição. O reflexo dessa falta de profissionais, no contexto da Educação Infantil, tem afetado diretamente o trabalho dos demais docentes que precisam assumir as ações pedagógicas dos faltantes, e, ainda, se preocupar em não expor as crianças a riscos, uma vez que, em função de tais faltas, o número de adultos nas imediações torna-se insuficiente para o atendimento exigido.

O sexto desafio está relacionado à insuficiência ou ausência da formação em serviço, que é um condicionante importante para expandir ou não as tensões entre os professores, sobretudo quando essas condições não permitem ao docente ter um tempo suficiente para refletir teoricamente a sua prática pedagógica a partir das situações apresentadas diariamente. O trabalho coletivo, nesse caso, é fundamental para que a formação em serviço seja qualificada no exercício da profissão docente.

O sétimo desafio enfrentado pelos professores pode ser observado em algumas instituições de Educação Infantil em que se tem um quadro docente

improvisado e com profissionais em desvio de função, provocando uma importante exploração desse trabalhador ou, até mesmo, desqualificando o trabalho pedagógico.

A presença de diferentes categorias docentes em um mesmo espaço tem causado conflitos importantes, especialmente por apresentar desigualdades profissionais. No caso dos municípios, há relatos de professores efetivos, temporários como apoio e outros profissionais remanejados de setores administrativos que acabam fazendo o acompanhamento de criança com deficiência.

O oitavo desafio está ligado à cobrança pela alfabetização antecipada, isto é, são tensões que as famílias levam às instituições de Educação Infantil e que se refletem nos professores que trabalham principalmente com as turmas que estão mais próximas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Entretanto, boa parte das famílias desconhece que o trabalho pedagógico no contexto da Educação Infantil leva em consideração as especificidades da primeira infância. A ingerência de outras áreas no campo da Educação Infantil perpassa pelas famílias, por instituições e outros órgãos que, muitas vezes, desconhecem o trabalho pedagógico e não confiam no projeto de formação da criança nessa etapa educacional. Muitas famílias cobram dos professores um currículo aligeirado, utilitarista e que não possibilita tempo suficiente para uma ampla reflexão e desenvolvimento significativo dos sujeitos. São cobrados desses sujeitos pequenos, conteúdos precoces, denotando uma alfabetização considerada pelas políticas públicas como sendo “no tempo certo”, mas que desconsideram os direitos das crianças de aprenderem conforme as suas especificidades, sem se preocuparem, por hora, com as demandas conteudistas e escolarizantes. Contudo, a pressa do ultraneoliberalismo, via mercado, tem encurtado o tempo e os gastos com o processo de ensino aprendizagem das crianças brasileiras.

O nono desafio que tem tensionado o professor refere-se à ausência ou insuficiência de tempo para se trabalhar em parceria com as famílias, especialmente a partir das demandas apresentadas pelas crianças que, muitas vezes, são reproduzidas nos seus comportamentos sociais inadequados. Por isso, é preciso estabelecer um diálogo constante entre a instituição e as famílias para ambos compreenderem a realidade dessas crianças e, assim, contribuírem para o pleno desenvolvimento delas.

O décimo desafio pode ser considerado um dos piores já elencados, na medida em que se relaciona às culpabilizações feitas aos docentes por todas as mazelas encontradas no contexto da educação, em particular da Educação Infantil,

tensionando-os diariamente e desresponsabilizando o Estado pelos processos qualitativos e institucionais.

O décimo primeiro revés pode ser refletido a partir de outro problema enfrentado pelos docentes: a ausência ou insuficiência de tempo para o planejamento coletivo de qualidade para se discutir a relação da práxis pedagógica, bem como qualificar o trabalho com o ensino-aprendizagem das crianças pequenas.

O décimo segundo desafio deve-se ao fator relacionado ao sentimento de fragilidade decorrente dos problemas interpessoais entre os professores, pois, alguns terminam se submetendo às vigilâncias diárias de outros docentes detentores de posturas autoritárias que acabam adoecendo os demais profissionais no âmbito do trabalho. Nesse caso, muitas vezes, a situação pode sair do controle e gerar uma relação adoecedora, visto que os professores com posturas autoritárias, por estarem enfrentando problemas subjetivos, acabam desarticulando o coletivo de outros profissionais, ampliando os dilemas e afetando diretamente as relações interpessoais entre todos os sujeitos docentes do espaço.

O décimo terceiro ponto desafiador ao docente da Educação Infantil refere-se às questões ligadas às diferentes disputas das áreas de formação nesse campo da educação e uma significativa competição em função da carência de espaço profissional. Notadamente, nesse ponto, a Educação Infantil tem despertado o desejo das demais áreas profissionais. No entanto, o que se deve atentar é pela formação desses sujeitos que ainda não possuem em seus currículos os conteúdos necessários aos processos pedagógicos e a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humano das crianças.

O décimo quarto ponto está relacionado à carga horária de ensino do professor da Educação Infantil, muitas vezes, com um contrato de 30 horas, é intensa e penosa pela dinâmica do seu trabalho. O tempo é insuficiente para a realização das pausas necessárias para ir ao banheiro ou realizar pequenos lanches. Há relatos de professores com problemas de saúde por falta de tempo para tomar água durante o turno de trabalho. Isso é grave! Sabemos que é um campo extremamente tensionado pelas demandas de trabalho, por esse motivo, precisa receber uma atenção maior para que esses profissionais não adoçam ou desistam da profissão.

Por fim, o décimo quinto desafio dos docentes da Educação Infantil está relacionado à falta ou insuficiência de professores para as substituições que sejam necessárias, no intuito de que os demais docentes possam participar de eventos

formativos, de qualificação profissional e/ou cuidar da própria saúde. Os professores têm padecido por um sentimento de impotência referente à sua formação profissional. Sem o tempo, o incentivo e as condições para isso, não será possível ampliar o quadro de docentes em formação continuada e qualificação profissional.

No decorrer do processo histórico, o contexto político ultraneoliberal vem impondo, perversamente, mudanças, buscando transformar a Educação Infantil, desconsiderando os estudos científicos pedagógicos em função da preparação para o trabalho e procurando desenvolver habilidades no ensino intelectual. Com isso, a educação vem direcionando sua função à necessidade produtiva, exigindo uma formação que desenvolva competências e habilidades de acordo com essa nova ordem de competitividade e empregabilidade/desempregabilidade. É necessário compreender os limites da ação docente, investigando os processos de formação e as políticas que orientam essa formação.

É importante apreender, de igual maneira, que a educação sempre foi um campo de disputa pelos recursos públicos e que esse processo político e econômico ultraneoliberal, cujos recursos são cada vez menores, não se preocupa com a formação humana, visto que seu objetivo é atender o capital, ou seja, estão vivendo uma ditadura do capital financeiro que tem levado o esfacelamento humano. Atualmente, esse modelo ultraconservador de gerenciamento político, em tempos de pandemia devido ao Covid-19, tem indicado a abertura do processo de isolamento social e sugerido que a população cumpra o isolamento vertical, ou seja, nessa concepção, morra quem tiver que morrer. Com isso, nessas disputas decorrentes desse governo genocida, que não se importa com o que está acontecendo no país, a economia sobressai em decorrência da preservação das vidas humanas que precisam do apoio governamental.

No presente estudo, defendemos que todos esses desafios apresentados tendem a proporcionar e agravar o mal-estar e o adoecimento dos(as) docentes da Educação Infantil.

Os resultados desta análise contribuíram para o avanço da investigação relacionada ao Mal-estar decorrente do processo de insatisfação e outras demandas apresentadas pelos professores e nos revelou que há especificidades no âmbito das políticas públicas internacionais, nacionais e locais que podem favorecer o processo de adoecimento dos profissionais docentes da Educação Infantil.

A luta precisa continuar e é necessário defendermos a educação pública, gratuita, laica e humanizada, que não seja apenas para atender aos anseios do capital. O momento nos convida para lutar pela vida, por melhores condições de trabalho e buscar qualificar a educação para a formação humana. E, para isso, é preciso respeitar e valorizar os(as) nossos(as) Professores(as), da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A partir do nosso referencial teórico, entendemos que se faz necessário maior aprofundamento nesta investigação, destacando não apenas os professores concursados, objeto de pesquisa desta tese, mas, também, daqueles docentes que estão em contratos provisórios, os coordenadores e, até mesmo, os diretores da Educação Infantil do município de Goiânia e de outras regiões do estado de Goiás, quiçá a realização de um estudo dessa temática comparando o Brasil e demais países da América Latina. Acreditamos que são os desafios que nos levam a novas realidades e a infinitas possibilidades de superação, como nos alertam Marx e Engels (1977), em outras palavras, é a nossa existência social/material que determina a nossa consciência.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lucia Helena Rincón; CARNEIRO, Maria Esperança F.; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. Políticas Pós-Constituição Federal de 1988: reflexões com recorte de Gênero. In: CARVALHO, Edwirges C. Correa; BORGES, Fernanda da Silva; CORDEIRO, Pamora Mariz S. de Figueiredo; COSTA, Ruth Barros Pettersen da. (Org.). **30 Anos da Constituição Federal Brasileira: conquistas e desafios para a construção de um Estado Democrático de Direito**. 1 ed. Goiânia: Editora Kelps, 2018, v. 01, p. 23-47.

ÁLVAREZ, Paz. **Os 500 mais ricos do mundo começam 2020 mais ricos do que nunca**. 31 dez. 2019. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/economia/2019-12-31/os-500-mais-ricos-do-mundo-acabam-2019-mais-ricos-do-que-nunca.html>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ALVES, Wanderson Ferreira. O trabalho e a saúde dos docentes em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.) **O trabalho docente e a educação básica em Goiás**. Belo horizonte: Fino Traço, 2012, p.133-149.

_____. Wanderson Ferreira. O trabalho docente revisitado. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. Campinas: Papyrus, 2010, p. 37-65.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2017, vol.22, n.71, e227145. Epub Oct 09, 2017. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227145>. Disponível em:<<file:///C:/Users/MDC/Dropbox/DOUTORADO%20-%202017/ORIENTACAO/TESE/QUALIFICA%C3%87%C3%83O%20-%2012%2012/TESE%20PARA%20A%20DEFESA/sugest%C3%A3o%20de%20leitura/Com%20a%20PEC%20241%2055%20EC%2095%20haver%C3%A1%20prioridade%20-%20Nelson%20Amaral.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

ARAÚJO, Denise Silva. **Infância, família e creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica**. Goiânia, 2006. (261 páginas) Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Liber, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: situação atual**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, v.19, n.44, p.19-32, 1998. [online]. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Coleção primeiros passos, 20. Brasiliense, 2007. Disponível em: <<https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/04/Cole%C3%A7%C3%A3o-Primeiros-Passos-O-Que-%C3%A9-Educa%C3%A7%C3%A3o-Carlos-Rodrigues-Brandao.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020

BRASIL. Lei nº 11.738, de 2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resoluções CEB Nº 1**, de 7 de abril de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55**, de 2016 – PEC do teto dos gastos públicos. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3877571&ts=1571778208852&disposition=inline>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. Senado Federal. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. Senado Federal. **Decreto nº 10.134, de 26 de novembro de 2019**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10134.htm>. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não transmissíveis e Promoção de Saúde. **Manual de Análise do Vigitel no Epi Info – Versão 7.2.2.6** [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <<https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/outubro/15/Manual-Epi-Info-versao-preliminar-.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Edunesp, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Sob o signo do neoliberalismo. In.: **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.311-339.

CULTIVEDUCA. UFRS. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. [2016-2018] **Cultiveduca**. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: <<http://cultiveduca.ufrgs.br>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade Neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo, 2016. Boitempo. Disponível

em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Dardot,%20Pierre/A%20nova%20razao%20do%20mundo%20-%20Dardot,%20Pierre.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

DEJOURS, Cristophe. **A Banalização da Injustiça Social**. Trad. Luiz Alberto Monjjardi. 7 ed., Rio de Janeiro: Editora FGV. 2007, p.28-36.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

DIAS, Maria José Pereira de Oliveira. **Mal-Estar Docente na Educação Superior Brasileira** [Manuscrito]: Demarcação Bibliográfica no Campo Investigativo da Educação. 2015. f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Biblioteca Depositária: PUC-GOÍÁS.

DOHMS, Karina P. **Mal/bem-estar docente, auto-imagem e auto-estima e auto-realização em uma escola tradicional de Porto Alegre**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, RS, 2011.

DOURADO, Luiz F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; OLIVEIRA, Gislene Lisboa de; PEIXOTO, Joana. **Aulas remotas como solução para o calendário escolar em tempos de pandemia**. Artigo de Opinião, Diário da Manhã, 2020. DIÁRIO DA MANHÃ [18/05/2020]. Disponível em: <<http://impresso.dm.com.br/educacao/20200518/pagina/15?fbclid=IwAR1fd4BrAFnkl-KV8ExAxR1HXJdyD6Tjjxe3VDRQtrtimlY4yvMpf4uVM28>>. Acesso em: mai. 2020.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação, Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991.

_____. Mariano Fernández. Trad. Tomaz Tadeu da Sila. **A face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p.03-139.

ESTADÃO/SP. **MEC divulga reajuste do piso salarial de professores de educação básica para 2020**. 16 de janeiro de 2020. São Paulo. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-divulga-reajuste-do-piso->

salarial-de-professores-da-educacao-basica-para-2020,70003162346>. Acesso em: 19 jan. 2020.

FONTES, Virgínia. Coronavírus e a crise do capital. Entrevista concedida ao *site ANDES-SN Online*. Sind. Nac. dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília: Atualizado em 16 abr. de 2020. Disponível em: <18h18 <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cORONAVIRUS-e-a-cRISE-dO-CAPITAL>>. Acesso em: abr. 2020.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Edunesp, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. [S.l: s.n.], 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003

_____. Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME n.º 120, de 7 de dezembro de 2016**. Estabelece princípios e normas para a organização e a autorização de Funcionamento das instituições de Educação Infantil, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Goiânia e dá outras providências. Disponível em: <<http://conselhomunicipalgoiania.blogspot.com/p/resolucoes-2018.html>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e *welfarestate*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Rev. Adm. Pública** [online]. 2006, vol.40, n.2, pp.201-234. ISSN 0034-7612. Disponível: <<https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000200003>>. Acesso em: mar. 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Processo de Trabalho na Escola**: algumas categorias para análise. Teoria e Educação, Porto Alegre, v. 4, p. 3-21, 1991.

IBDA. Instituto Brasileiro de Desenvolvimento da Arquitetura. **O que são placas cimentícias?** 2019. Disponível em:

<<http://www.forumdaconstrucao.com.br/conteudo.php?a=8&Cod=884>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Meditações, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia**, [s.d.]. Disponível em:

<<http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

_____. José Carlos. O professor e a construção de sua identidade. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Edição do Autor, 2000. p. 47-54.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 41e, p. 347-366, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914>>. Acesso em: 12 set. 2019.

_____. José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, 2005.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.

MARX, Karl. **Sociologia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1988.

_____. **Ideologia Alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. Grijalbo, 1977.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. **Professora, educadora ou babá?** Desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil, 2012. f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: PUC-CAMPINAS.

MEC/FNDE. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - **FUNDEB: Perguntas Frequentes**. Brasília/DF: 2011. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/167-fundeb?download=6192:versao-para-impressao>>. Acesso em: 13 out. 2019.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**: edição comemorativa – 60 anos. 12 ed. São Paulo: Global, 2013, p.163.

MESQUITA, M^a. Cristiana Dutra; CARNEIRO, M^a. Esperança F.; AFONSO, Lucia Helena Rincon. Aplicação dos recursos em Educação Básica: estratégias políticas em Goiás. In: **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 7, n. 12, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/77079/45043>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Os Pressupostos da Teoria Social de Marx na Perspectiva da Pesquisa Acadêmica. In: PAIVA, Wilson Alves (or.). **Reflexões sobre o método**. Curitiba: CRV, 2017.

MICHAELIS. **Parlenda**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=parlenda>>. Acesso em: 10 abr. 2019

_____. **Tertúlia**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=yVYv3>>. Acesso em: 10 abr. 2019

MONTEIRO, A. Reis. **História da educação**: do antigo “direito de educação” ao novo direito à educação”. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001)** [online]. Maringá: Eduem, 2012. Educação infantil e o cenário histórico-econômico da sociedade capitalista. pp. 29-74. ISBN 978-85-7628-585-4. *Available from* SciELO Books. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução aos estudos do método de Marx**. São Paulo: Expressão, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Políticas Públicas Universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. (In.) KRAMER, Sônia. **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. 3^aed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação Do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

PARADELLA, Rodrigo. Desemprego sobe para 12,4% e população subutilizada é a maior desde 2012. **Agência IBGE Notícias**. Atualizado em 31/05/2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24110-desemprego-sobe-para-12-4-e-populacao-subutilizada-e-a-maior-desde-2012>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

PERRY, Anderson. Balanço do Neoliberalismo. In.: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

PHILIPPE, Ariés. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão. **Docência na educação infantil: ofício, atividade e saúde**. 2014. 275f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

PINHO, Ângela. Professor recebe até 39% menos que profissional com igual escolaridade **[Folha de São Paulo]**. Novembro de 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>>. Acesso: 13 jun. 2018.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC. **Sites úteis**, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&component=Clipping&view=pnewsclipping&cid=1468&mn=0>. Acesso: 24 maio 2018.

PORTUGAL, Gabriela. Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 153-185.

ROCHA, Ana. O significado do trabalho. In: **Trabalhadoras da Faet: condições de trabalho e sobrecarga doméstica**. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois, 2012, p.31-60.

RODRIGUES, Rubson Marques. **Movimentos sociais de educadores e suas repercussões na educação brasileira: lutas, conquistas e desconstruções (décadas 1990-2000)**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

RONI, Marcelo Weishaupt. História do capitalismo: uma visão panorâmica. UNICAMP. **Cadernos do CESIT**, n.25. Campinas, 1997. Disponível em:

<<http://www.cesit.net.br/cesit/images/stories/25CadernosdoCESIT.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados: 2011. p. 09-31.

_____. Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

_____. Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago.1984.

SENADO NOTÍCIAS. **Veja como votaram os senadores na aprovação da PEC do Teto de Gastos**, 13/12/2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/veja-como-votaram-os-senadores-na-aprovacao-da-pec-do-teto-de-gastos>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter** – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SINPRO GOIÁS. **SINPRO goiás divulga resultado de pesquisa feita com professores da base**, atualização em 2019. Disponível em: <<http://sinprogoias.org.br/sinpro-goias-divulga-resultado-de-pesquisa-feita-com-professores-da-base/>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>.

SOUZA, J. **A Guerra contra o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2020.

_____. **Escravidão, e não corrupção, define sociedade brasileira**, diz Jessé Souza, 22 set. 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/09/1920559-escravidao-e-nao-corrupcao-define-sociedade-brasileira-diz-jesse-souza.shtml>>. Acesso: abr./2020.

_____. A Parte de Baixo da Sociedade. **Rev. Interesse Nacional**, v. 14, p. 33-41, 2011. Disponível: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/116975/mod_resource/content/1/A%20Parte%20de%20Baixo%20da%20Sociedade%20Brasileira%20Jess%C3%A9%20Souza.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1996.

UNICEF. **UNICEF**: 175 milhões de crianças não têm acesso a creches e pré-escola no mundo, 09 abr. 2019. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unicef-175-milhoes-de-criancas-nao-tem-acesso-a-creches-e-pre-escola-no-mundo/>>. Acesso: abr./2020.

VIEIRA, Jarbas Santos. Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de pelotas, Rio Grande do Sul. **Trab. Educ. Saúde** [on-line]. 2016, vol.14, n.2, pp.559-574. Epub Apr 01, 2016. ISSN 1678-1007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00119>>. Acesso em: 15 out. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. [Trabalho original publicado em 1926].

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZARAGOZA, José Manuel Esteves. **O mal-estar docente –a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

APÊNDICE A

Gráfico 1

1- Sexo:

30 respostas

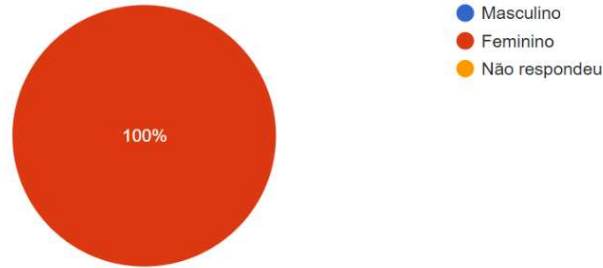


Gráfico 2

2 - Idade:

30 respostas

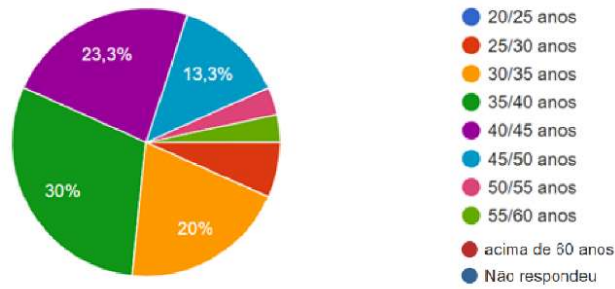


Gráfico 3

3 - Como você se considera:

30 respostas

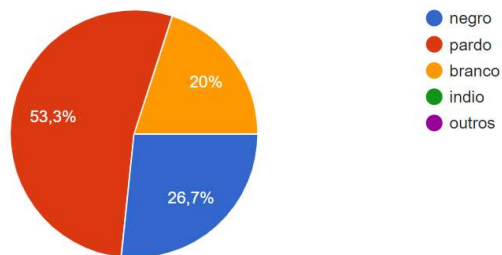


Gráfico 4

4 - Estado Civil:

30 respostas

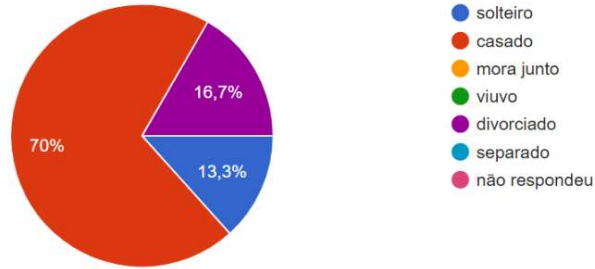


Gráfico 5

5 - Tem filhos(as)?

30 respostas

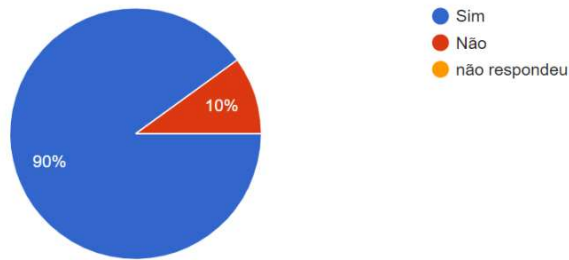


Gráfico 6

6 - Quantos filhos tem?

30 respostas

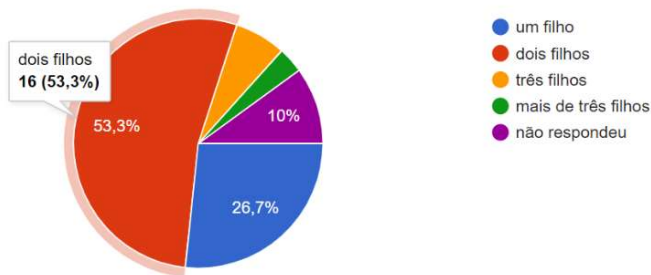


Gráfico 7

7 - Qual é a idade de seus filhos(as)?

30 respostas

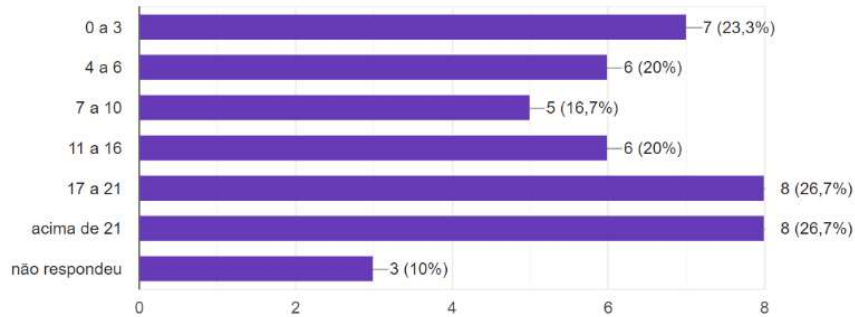


Gráfico 8

8 - (responda apenas quem tem filhos(as). Quem cuida dos(as) filhos(as)?

30 respostas

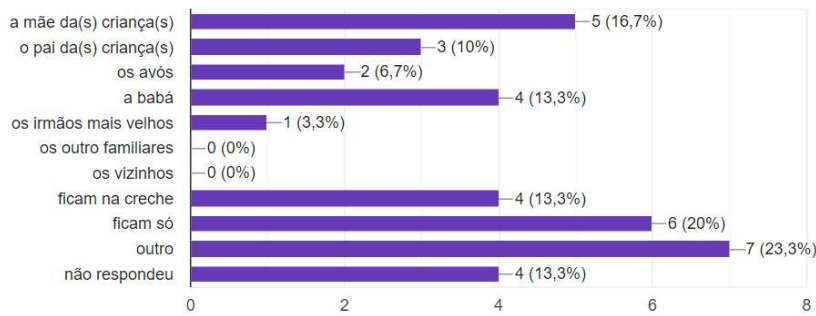


Gráfico 9

9 - Com quem você mora?

30 respostas

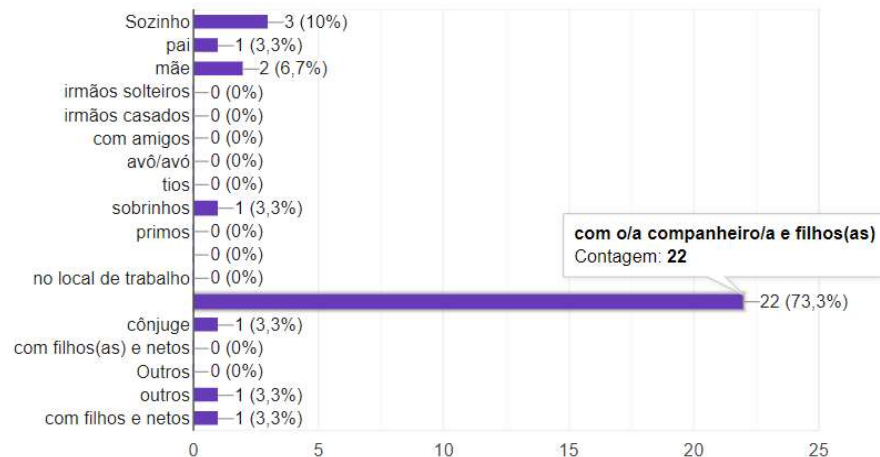


Gráfico 10

10 - Quantas pessoas moram na sua casa?

30 respostas

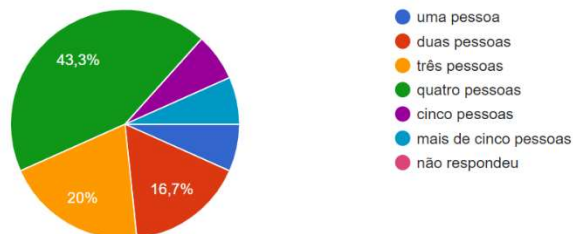


Gráfico 11

11 - Quem se ocupa da maioria das tarefas domésticas?

30 respostas

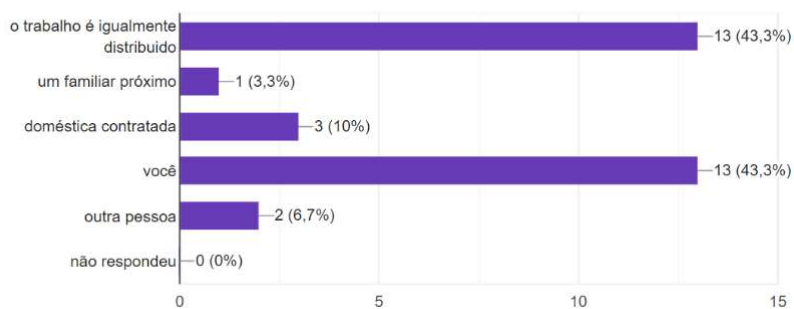


Gráfico 12

12 - Quantas pessoas trabalham na sua casa?

30 respostas

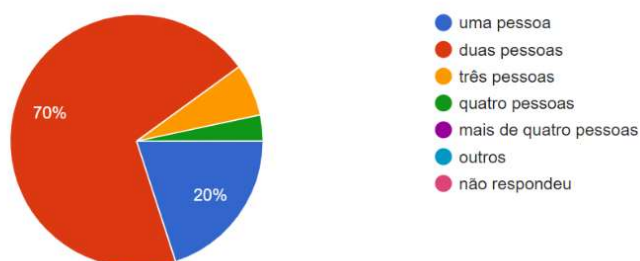


Gráfico 13

13 - Quantas pessoas colaboram com a despesa da sua casa?

30 respostas

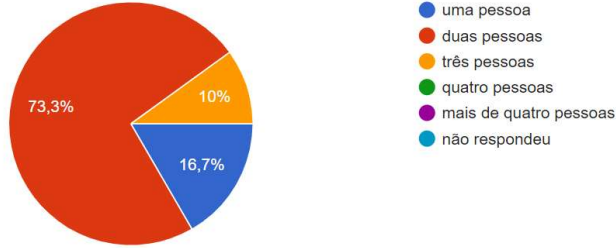


Gráfico 14

14 - Qual é a renda da sua família?

30 respostas

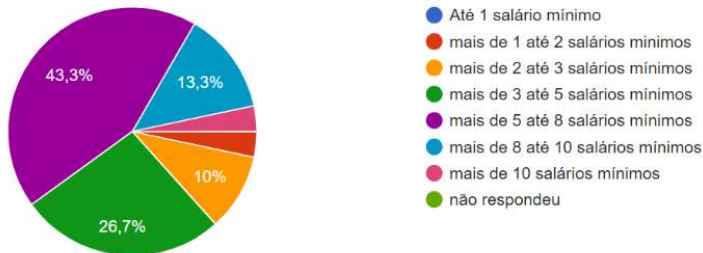


Gráfico 15

15 - Qual é a renda individual?

30 respostas

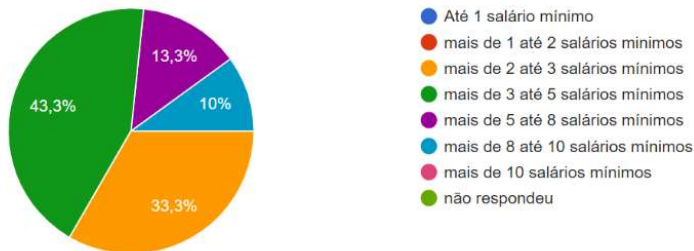


Gráfico 16

16 - Com que idade começou a trabalhar?

30 respostas

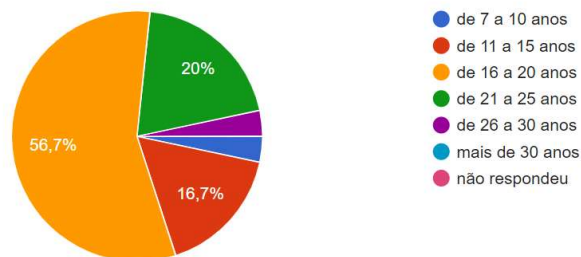


Gráfico 17

17 - É sindicalizado?

30 respostas

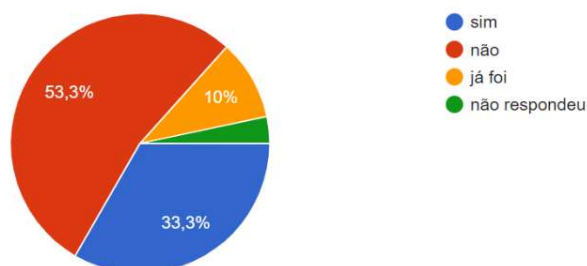


Gráfico 18

18 - Você considera que já sofreu assédio sexual ou moral no trabalho?
(assédio de funcionário/a em cargo superior visando adquirir benefícios, sob ameaça de prejuízos para sua condição de trabalhador/a?)

30 respostas

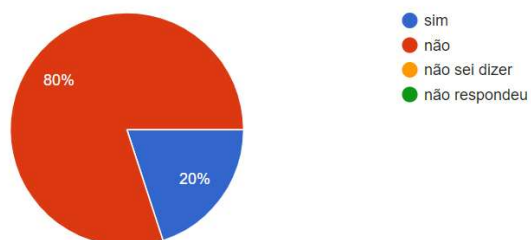
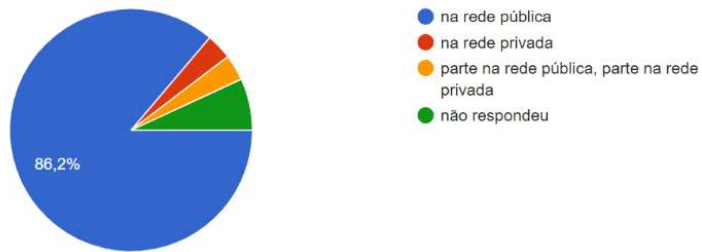


Gráfico 19

19 - Possui vínculo empregatício em outras instituições?

29 respostas



Ativar o Windows

Gráfico 20

20 - O trabalho fica próximo a sua casa?

29 respostas

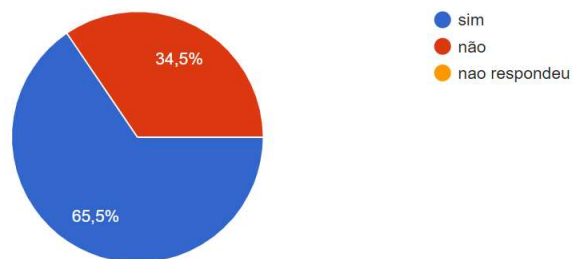


Gráfico 21

21 - Você tem participado de atividades de formação continuada?

29 respostas

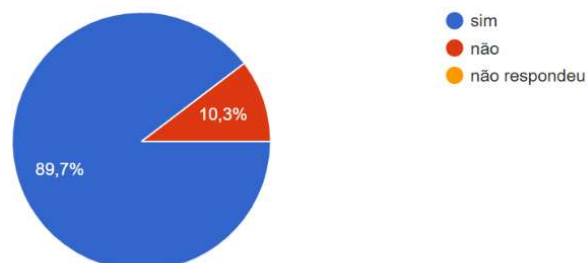


Gráfico 22

22 - Quanto tempo tem de profissão docente?

29 respostas

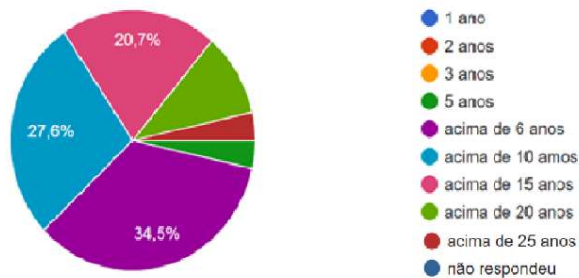


Gráfico 23

23 - Já sofreu acidente de trabalho?

29 respostas

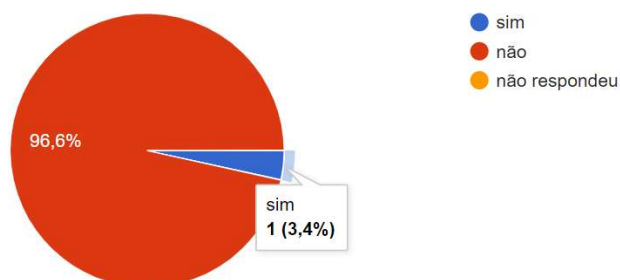


Gráfico 24

24 - Esteve afastado das suas funções de trabalho nos últimos 5 anos?

30 respostas

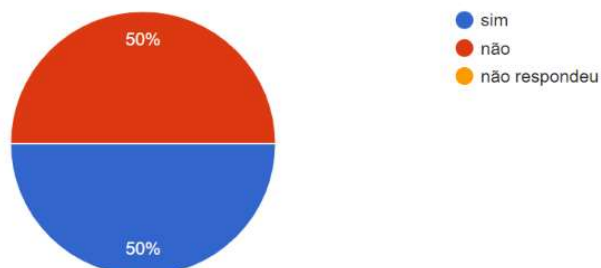


Gráfico 25

25 - Você poderia participar da entrevista que complementa este questionário?

30 respostas



APÊNDICE B

Quadro 1

OUTRAS DOENÇAS MENOSRECORRENTES	
1.	ABORTO ESPONTÂNEO
2.	ABORTO ESPONTÂNEO - COMPLETO OU NÃO ESPEC. SEM COMPLICAÇÕES
3.	ABORTO P/RAZÕES MÉDICAS E LEGAIS
4.	ABSCESSO CUTÂNEO FURÚNCULO E CARBUNCULO
5.	ACHADOS ULTRASSONOGRÁFICOS ANORMAIS DO RASTREAMENTO (SCREENING) ANTENATAL DA MÃE
6.	ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL NÃO ESPECIFICADO COMO HEMORRÁGICO OU ISQUÊMICO
7.	AFECÇÕES DAS UNHAS
8.	AFECÇÕES LIGADAS À GRAVIDEZ NÃO ESPECIFICADAS
9.	AGORAFOBIA
10.	ALERGIA NÃO ESPECIFICADA
11.	ANEMIA P/DEFIC. DE FERRO
12.	ANGINA PECTÓRIS
13.	ANOMALIAS DENTOFACIAIS
14.	ANORMALIDADES DA CONTRAÇÃO UTERINA
15.	ANORMALIDADES DENTOFACIAIS FUNCIONAIS
16.	ANTICONCEPÇÃO
17.	APENDICITE AGUDA
18.	APNEIA DE SONO
19.	ARRITMIA CARDÍACA NÃO ESPECIFICADA
20.	ARTRITE NÃO ESPECIFICADA
21.	ASMA
22.	ASSISTÊNCIA PRESTADA À MÃE POR GESTAÇÃO MÚLTIPLA COM APRESENTAÇÃO ANORMAL DE UM OU MAIS FETOS
23.	ASTIGMATISMO
24.	BLEFAROCALASIA
25.	BRONQUITE NÃO ESPECIFICADA COMO AGUDA OU CRÔNICA
26.	BURSITE DO OMBRO
27.	BURSITE TROCANTÉRICA
28.	BURSOPATIA NÃO ESPECIFICADA
29.	CALCULOSE DO RIM E DO URÉTER
30.	CANDIDÍASE NÃO ESPECIFICADA
31.	CARCINOMA <i>IN SITU</i> DO COLO DO ÚTERO
32.	CÁRIE DENTÁRIA
33.	CEFALEIA
34.	CERUME IMPACTADO
35.	CISTO SINOVIAL DO ESPAÇO POPLÍTEO (BAKER)
36.	CISTOCELE

37. COLECISTITE
38. CÓLICA NEFRÉTICA NÃO ESPECIFICADA
39. COMPLIC. CONSEQ. ABORTO GRAVIDEZ ECTOP MOLAR
40. COMPLICAÇÃO NÃO ESPECIFICADA DE PRÓTESE IMPLANTE E ENXERTO GENITURINÁRIOS
41. COMUNICAÇÃO INTERATRIAL
42. CONSTIPAÇÃO
43. CONTATO COM E EXPOSIÇÃO A DOENÇA TRANSMISSÍVEL NÃO ESPECIFICADA
44. CONTUSÃO DO COTOVELO
45. CONTUSÃO DO TÓRAX
46. DENTES INCLUSOS E IMPACTADOS
47. DERMATITE ATÓPICA
48. DERMATITE INFECTADA
49. DESCOLAMENTO PREMATURO DA PLACENTA
50. DESVIO DO SEPTO NASAL
51. DIABETES MELLITUS NÃO-INSULINO-DEPENDENTE - COM COMPLICAÇÕES NÃO ESPECIFICADAS
52. DIABETES MELLITUS PRE-EXISTENTE INSULINO-DEPENDENTE
53. DIARREIA E GASTROENTERITE DE ORIGEM INFECCIOSA PRESUMÍVEL
54. DISPEPSIA
55. DISPLASIA DO COLO DO ÚTERO
56. DISTENSÃO MUSCULAR
57. DISTÚRBIOS DESENVOLV. E DA ERUPÇÃO DOS DENTES
58. DOENÇA CEREBROVASCULAR NÃO ESPECIFICADA
59. DOENÇA CRÔNICAS DAS AMIGDALAS E DAS ADENOIDES
60. DOENÇA DA GLAND DE BARTHOLIN
61. DOENÇA DA POLPA E DOS TEC. PERIAPICAIS
62. DOENÇA DE ALZHEIMER DE INICIO TARDIO
63. DOENÇA DE REFLUXO GASTROESOFÁGICO
64. DOENÇA DIVERTICULAR DO INTESTINO
65. DOENÇA P/VÍRUS DE LOCALIZ. NE
66. DOR ABDOMINAL E PÉLVICA
67. DOR ARTICULAR
68. DORSALGIA
69. EDEMA NCOP
70. ENTERITE POR ROTAVÍRUS
71. ENTESOPATIA NÃO ESPECIFICADA
72. ENTESOPATIAS DOS MEMBROS INFER. EXCL. PE
73. ENTRÓPIO E TRIQUIASE DA PÁLPEBRA
74. EPICONDILITE LATERAL
75. ERISPELA
76. ESCOLIOSE
77. ESPORÃO DO CALCÂNEO
78. ESTADO DE STRESS PÓS-TRAUMÁTICO

79. EXAME DE LABORATÓRIO
80. EXAME DOS OLHOS E DA VISÃO
81. EXAME GERAL DE ROTINA SUBPOPULAÇÃO DEFINIDA
82. EXAME GINECOLÓGICO (GERAL) (DE ROTINA)
83. FARINGITE CRÔNICA
84. FASCIITE NCOP
85. FEBRE DE CHIKUNGUNYA
86. FEBRE HEMORRÁGICA DEVIDA AO VÍRUS DA DENGUE
87. FEBRE NÃO ESPECIFICADA
88. FEBRE VIRAL TRANSMITIDA POR MOSQUITOS NÃO ESPECIFICADA
89. FERIM. DO ANTEBRAÇO
90. FERIM. DO PUNHO E DA MÃO
91. FERIMENTO DE OUTRAS PARTES DO PÉ
92. FIBROMATOSE DA FASCIA PLANTAR
93. FIBROMIALGIA
94. FÍSTULA ANAL
95. FÍSTULA ANORRETAL
96. FLEBITE E TROMBOFLEBITE
97. FOBIAS SOCIAIS
98. FRATURA DO ANTEBRAÇO
99. FRATURA DA DIÁFISE DO FEMUR
100. FRATURA DA RÓTULA (PATELA)
101. FRATURA DE FADIGA (STRESS) NÃO CLASSIFICADA EM OUTRA PARTE
102. FRATURA DO CÓCCIX
103. FRATURA DO CRÂNIO OU DOS OSSOS DA FACE PARTE NÃO ESPECIF.
104. FRATURA DO MEMBRO INFERIOR NÍVEL NÃO ESPECIFICADO
105. GASTRITE E DUODENITE
106. GENGIVITE CRÔNICA
107. GONARTROSE
108. GRAVIDEZ TUBÁRIA
109. HEMORRAGIA ANTEPARTO NCOP
110. HEMORRAGIA DAS VIAS RESPIRAT.
111. HEMORRAGIA DO TERCEIRO ESTÁGIO
112. HEMORRAGIA EXTRADURAL NÃO-TRAUMÁTICA
113. HEMORRAGIA GASTROINTESTINAL SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO
114. HEMORRÓIDAS
115. HEMORRÓIDAS NA GRAVIDEZ
116. HÉRNIA ABDOMINAL NE
117. HÉRNIA UMBILICAL
118. HERPES ZÓSTER
119. HIPEREMESE GRAVÍDICA COM DISTÚRBO METABÓLICO
120. HIPEREMESE GRAVÍDICA LEVE
121. HIPERTENSÃO ESSENCIAL (PRIMÁRIA)
122. HIPERTENSÃO GESTACIONAL (INDUZIDA PELA GRAVIDEZ) SEM PROTEINURIA SIGNIFICATIVA

123. HIPERTENSÃO SECUNDÁRIA
124. HIPERTROFIA DA MAMA
125. HISTÓRIA FAMILIAR DE DOENÇAS DA PELE E DO TECIDO SUBCUTÂNEO
126. INFARTO AGUDO DO MIOCÁRDIO NÃO ESPECIFICADO
127. INFECÇÃO AGUDAS VIAS AÉREAS SUPER. LOC. MULT. NE
128. INFECÇÃO DO TRATO GENITURINÁRIO NA GRAVIDEZ
129. INFECÇÃO P/VÍRUS DO HERPES
130. INFECÇÃO VIRAL NÃO ESPECIFICADA
131. INFECÇÃO VIRAL NÃO ESPECIFICADA CARACTERIZADA POR LESÕES DA PELE E MEMBRANAS MUCOSAS
132. INFERTILIDADE FEMININA
133. INFLAMAÇÃO CORIORRETINIANA FOCAL
134. INFLUENZA DEV. VÍRUS NÃO IDENTIFICADO
135. INSÔNIA NÃO-ORGÂNICA
136. INSUFICIÊNCIA RESPIRATÓRIA AGUDA
137. IRIDOCICLITE AGUDA E SUBAGUDA
138. LABIRINTITE
139. LESÕES DO OMBRO
140. LÚPUS ERITEMATOSO DISSEMINADO (SISTÊMICO) COM COMPROMETIMENTO DE OUTROS ORGÃOS E SISTEMAS
141. MÁ-ABSORÇÃO INTESTINAL
142. MAL ESTAR FADIGA
143. MENSTRUÇÃO EXCESSIVA FREQUENTE E IRREGULAR
144. MIALGIA
145. MIOPIA
146. MONONEUROPATIAS DOS MEMBROS SUPER.
147. MONONUCLEOSE INFECCIOSA
148. NÁUSEA E VÔMITOS
149. NEFRITE TUBULO-INTERSTICIAL AGUDA
150. NEOPLASIA BENIG OUTR. PART. E MAL DEF. AP. DIGESTIVO
151. NEOPLASIA COMP INCERTO/DESCONH. GLAND. ENDOCRINAS
152. NEOPLASIA LIPOMATOSA BENIG.
153. NEOPLASIA MALIG DA MAMA
154. NEOPLASIA MALIG. DO COLO DO ÚTERO
155. NEOPLASIA BENIGNA DO FIGADO
156. NEOPLASIA MALIGNA DA GLANDULA TIREÓIDE
157. NEOPLASIA MALIGNA DO COLO DO ÚTERO NÃO ESPECIFICADA
158. NÓDULO MAMÁRIO NÃO ESPECIFICADO
159. NÓDULOS DAS CORDAS VOCAIS
160. OBESIDADE
161. OBESIDADE DEVIDA A EXCESSO DE CALORIAS
162. OLIGOHIDRAMNIO
163. OTITE MÉDIA AGUDA SUPURATIVA
164. OUTR. FEBRES VIRAIS TRANSM. P/MOSQUITOS
165. OUTR. INFLAM DA PÁLPEBRA

166. OUTR. INTOX ALIMENTARES BACTERIANA NÃO CLASSIFICADA
167. OUTR. PROBL. REL. GRUPO PRIM. APOIO INCL. SIT. FAM.
168. OUTR. TRANSTORNOSDENTES E ESTRUT. DE SUSTENTAÇÃO
169. OUTR. TRANSTORNOSDOS TEC MOLES NCOP
170. OUTR. TRANSTORNOSGENGIVA REBORDO ALVEOLAR S/DENT.
171. OUTR. TRAUM. DE MEMBRO INFER. NIVEL. NE
172. OUTR. ACHADOS ANORMAIS EXAMES QUÍMICOS SANGUE
173. OUTR. AFECÇÕES PELE TEC. SUBCUTÂNEO DOENÇ. COP.
174. OUTR. CUIDADOS MÉDICOS
175. OUTR. DEFEITOS DA COAGULAÇÃO
176. OUTR. DOENÇAS DAS VIAS AÉREAS SUPER.
177. OUTR. DOENÇAS DESMIELINIZANTES SIST. NERV. CENTRAL
178. OUTR. OBESIDADE
179. OUTR. FORMAS DE ESCOLIOSE
180. OUTR. REAÇÕES AO STRESS GRAVE
181. OUTR. SÍNDROMES DE CEFALEIA ESPECIFICADAS
182. OUTR. CISTOS DE BOLSA SINOVIAL
183. OUTR. EPISÓDIOS DEPRESSIVOS
184. OUTR. ESTADOS PÓS-CIRÚRGICOS
185. OUTR. EXAMES ESPECIAIS ESPECIFICADOS
186. OUTR. TRANSTORNOSAFETIVOS BIPOLARES
187. OUTR. TRANSTORNOSDO HUMOR (AFETIVOS) PERSISTENTES
188. OUTR. TRANSTORNOS ESPECIFICADOS DA DENSIDADE E DA ESTRUTURA ÓSSEA
189. OUTR. TRANSTORNOS ESPECIFICADOS DA GENGIVA E DO REBORDO ALVEOLAR SEM DENTES
190. OUTR. TRANSTORNOS ESPECIFICADOS DA SINOVIA E DO TENDÃO
191. PANICULITE ATINGINDO REGIÕES DO PESCOÇO E DO DORSO
192. PARALISIA DE BELL
193. PARTO PRE-TERMO
194. PERFURAÇÃO DO INTESTINO (NÃO-TRAUMÁTICA)
195. PERICARDITE EM DOENÇA COP
196. PESSOAS CONT. SERV. SAÚDE EM OUTR. CIRCUNST.
197. PLACENTA PRÉVIA
198. PNEUMONIA BACTERIANA NCOP
199. PNEUMONIA BACTERIANA NÃO ESPECIFICADA
200. PNEUMONIA DEVIDA A OUTROS MICROORGANISMOS INFECCIOSOS ESPECIFICADOS
201. PNEUMONIA DEVIDA A STREPTOCOCCUS PNEUMONIAE
202. POLIFAGIA
203. POLI-HIDRAMNIO
204. POLINEUROPATIA INFLAM
205. POLIPO DO TRATO GENITAL FEMIN
206. PÓS-CATARATA
207. PRÉ-ECLAMPSIA GRAVE

208. PRÉ-ECLAMPSIA MODERADA
209. PRÉ-ECLAMPSIA NÃO ESPECIFICADA
210. PSICOSE NÃO-ORGÂNICA NÃO ESPECIFICADA
211. PTERIGIO
212. QUEIMADURA CLASSIF. SEG. EXT. SUPERF. CORPORAL ATING.
213. QUEIMADURA E CORROSÃO DA CABEÇA E PESCOÇO
214. QUEIMADURA DE SEGUNDO GRAU DO PUNHO E DA MÃO
215. RADICULOPATIA
216. REAÇÃO NÃO ESPECIFICADA A UM STRESS GRAVE
217. RINITE ALÉRGICA E VASOMOTORA
218. RUPTURA PREMATURA DE MEMBRANAS
219. SANGRAMENTO ANORMAL DO ÚTERO OU DA VAGINA NÃO ESPECIFICADO
220. SEGUIMENTO ENVOLVENDO CIRURGIA PLÁSTICA DE MAMA
221. SEGUIMENTO PÓS-PARTO DE ROTINA
222. SÍNDROME CERVICOBRAQUIAL
223. SÍNDROME DE COLISÃO DO OMBRO
224. SÍNDROME DO MANGUITO ROTADOR
225. SÍNDROME DO TÚNEL DO CARPO
226. SUPERVISÃO DE GRAVIDEZ DE ALTO RISCO
227. SUPERVISÃO DE GRAVIDEZ NORMAL
228. SUSPEITA DE GLAUCOMA
229. TAQUICARDIA PAROXÍSTICA
230. TENDINITE BICEPITAL
231. TONTURA E INSTABILIDADE
232. TOSSE
233. TRANST. DO DISCO CERVICAL COM RADICULOPATIA
234. TRANST. ESPECÍFICOS MISTO DO DESENVOLVIMENTO
235. TRANST. HIPERCINÉTICOS
236. TRANST. INTERNOS DOS JOELHOS
237. TRANST. NÃO ESPECIFICADO DA PÁLPEBRA
238. TRANST. NÃO ESPECIFICADO DOS TECIDOS MOLES RELACIONADOS COM O USO EXCESSIVO E PRESSÃO
239. TRANST. NÃO-INFL. OVÁRIO TROMP. FALOP. LIG. LARGO
240. TRANST. SOMATOFORMES
241. TRAUM. MÚLTIPLOS NÃO ESPECIFICADOS
242. TRAUM. DE NERVO CRANIANO NÃO ESPECIFICADO
243. TRAUM. SUPERF. DA CABECA
244. TRAUM. SUPERF. DA PERNA
245. TRAUM. SUPERF. DO OMBRO E DO BRAÇO
246. TRAUM. SUPERF. DO PUNHO E DA MÃO
247. TRAUM. SUPERF. DO TORNOZELO E DO PE
248. TRAUM. SUPERFICIAL DE PARTE NÃO ESPECIFICADA DO ABDOME DO DORSO E DA PELVE
249. ÚLCERA GÁSTRICA
250. URETRITE E SINDR. URETRAL

251. URTICÁRIA

Fonte: Quadro elaborado pela autora, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO.

SEGUIMENTO ENVOLVENDO CIRURGIA PLÁSTICA DE MAMA	0	0	0	0	0	0	0	0	10	1,3	0	0	0	0	0	0	3	0,54	0	0	0	0	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0,66						
SINOVITE E TENOSSINOVITE	0	0	0	0	0	0	0	0	10	1,3	0	0	0	0	0	0	7	1,26	5	1,72	1	1,33	0	0	5	3,9	3	3,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	31	1,47		
SINUSITE AGUDA	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0,5	0	0	0	0	0	0	2	0,36	3	1,03	0	0	0	0	3	2,3	2	2,4	1	5,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0,71			
SINUSITE CRONICA	1	0,88	0	0	0	0	0	0	4	0,5	0	0	0	0	0	0	3	0,54	2	0,69	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0,47			
TRANST. AFETIVO BIPOLAR	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0,7	2	10	0	0	0	0	6	1,08	6	2,07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	6,4	1	5,6	0	0	23	1,09		
TRANST. DEPRESSIVO RECORRENTE	1	0,88	0	0	0	0	0	0	3	0,4	0	0	0	0	0	0	9	1,62	7	2,41	1	1,33	0	0	4	3,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	6,4	0	0	0	0	28	1,33	
TRANST. FOBICO-ANSIOSOS	1	0,88	0	0	0	0	0	0	2	0,3	0	0	0	0	0	0	2	0,36	1	0,34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0,28		
TRANST. MENTAIS COMPORT. DEVIDO USO ALCOOL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,05	
TRANSTORNO AFETIVO BIPOLAR EPISÓDIO ATUAL DEPRESSIVO GRAVE COM SINTOMAS PSICÓTICOS	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,3	1	5	0	0	0	0	7	1,26	2	0,69	1	1,33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0,62	
TRANSTORNO DE PÂNICO (ANSIEDADE PAROXÍSTICA EPISÓDICA)	0	0	0	0	0	0	0	0	9	1,2	0	0	0	0	0	0	11	1,98	4	1,38	2	2,67	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	26	1,23	
TRANSTORNO DEPRESSIVO RECORRENTE EPISÓDIO ATUAL GRAVE SEM SINTOMAS PSICÓTICOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,69	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	0,80
TRANSTORNO DEPRESSIVO RECORRENTE EPISÓDIO ATUAL LEVE	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,09	
TRANSTORNO DEPRESSIVO RECORRENTE	1	0,88	0	0	0	0	0	0	1	0,1	0	0	0	0	0	0	2	0,36	2	0,69	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	19	1	5,6	0	0	16	0,76	

