

As condições do trabalho na Educação Infantil: os desafios para a profissionalização docente

Anatália Dejana Silva de Oliveira¹

RESUMO

Este artigo faz parte do grupo de estudos e pesquisas Infância, Pedagogia e Formação de Professores na linha Organização e Trabalho Pedagógico da Educação Infantil da Universidade do Estado da Bahia e discute simultaneamente dois contextos: a formação e as condições de atuação de professoras de Educação Infantil em onze municípios da região oeste do mesmo estado. Trabalhando na perspectiva dos estudos do materialismo histórico-dialético, o objetivo do texto consiste em sistematizar informações que expressam o significado atribuído pelas professoras à educação infantil e à sua identificação profissional com o trabalho que envolve as crianças de até seis anos de idade. Quanto ao processo de coleta de dados, propomos às professoras um questionário composto por questões abertas e fechadas. Tratamos os dados agrupados por municípios e tabulados em forma de gráficos e tabelas. As informações da pesquisa possibilitaram a construção de uma análise crítica acerca das condições materiais de trabalho na educação infantil, considerando o ponto de vista das professoras. Com a lógica de funcionamento da educação infantil na região oeste da Bahia engendra o ensino como condição capaz de substituir todas as outras atividades, criando estratégias para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Mas, as professoras nem conseguem alfabetizar as crianças, nem atender às especificidades da educação infantil. É, portanto, um trabalho alienado.

Palavras-chave: educação infantil; trabalho docente; formação.

INTRODUÇÃO

O processo de constituição da identidade da educação infantil se compõe pelo exercício de atuação do profissional no contexto das condições reais de trabalho. Esta é uma questão complexa e de seus múltiplos determinantes na região oeste do Estado da Bahia. É situação ainda mais problemática pelo descaso das políticas públicas municipais em relação ao atendimento das especificidades da educação da criança de até seis anos de idade.

A dinâmica e a lógica da gestão pública de municípios pequenos na educação e, neste caso, na educação infantil determinam as condições de trabalho dos/as profissionais². Esse fato revela a complexidade que envolve os processos de constituição de uma consciência profissional e da própria identidade da educação infantil na perspectiva do atendimento aos direitos da criança, em um projeto de educação que reconhece suas especificidades no trabalho político pedagógico.

¹ *Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Goiás (UFG), na linha Formação de Professores. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Universidade Federal da Bahia.*

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Essa pesquisa faz parte do grupo de estudos e pesquisas Infância, Pedagogia e Formação de Professores na linha Organização e Trabalho Pedagógico da Educação Infantil e envolveu onze municípios da região oeste do estado Bahia³. As professoras responderam, em momentos de atividade coletiva⁴, a um questionário composto por quinze questões: nove abertas e seis fechadas. No tratamento dos dados, inicialmente, agrupamos as questões por município, tabuladas e apresentadas em forma de gráficos e tabelas. Esse levantamento de dados possibilitou diagnosticar as contradições e ambigüidades em torno da produção das condições materiais de trabalho na educação infantil, a partir do ponto de vista das professoras.

Nesses termos, os estudos marxianos contribuem para a compreensão da constituição desses processos, pois estamos refletindo percursos de trabalho que, ao mesmo tempo constitui e é construído pela consciência humana. Com essa perspectiva teórica, o nosso objetivo é sistematizar informações que expressem o significado atribuído à educação infantil e à identificação profissional das professoras enquanto trabalhadoras.

Sendo assim, nos perguntamos: que condições de trabalho têm os/as professores/as de educação infantil em onze municípios da região oeste do estado da Bahia? Pela nossa experiência na realidade em análise e diante dos dados coletados, vemos que essas condições são precárias, muitos profissionais não têm formação específica, trabalham muito, ganham salário mínimo e, muitas vezes, elas próprias compram os materiais pedagógicos para a realização das atividades junto às crianças na sala de aula.

2. CONHECENDO AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONDIÇÕES REAIS DE TRABALHO NO OESTE BAIANO

A Educação Infantil legalizou-se como primeira etapa da educação básica a partir da luta dos movimentos de educadores que teve um texto na Constituição Federal em 1988 e também na Lei n.º 9394/1996. Este último documento sinaliza no seu artigo 29 que a educação infantil compõe a primeira etapa da educação básica e, no mesmo texto, aponta que sua finalidade consiste em promover “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Para além do expresso na legislação, lembramos que um trabalho pedagógico consistente e de qualidade que promova o desenvolvimento integral da criança em parceria com a família e a comunidade, requer que os profissionais tenham formação específica, condições de trabalho, reconhecimento e valorização profissional.

Conhecemos essas questões na educação infantil da realidade investigada, a partir da identificação do nível de formação das professoras participantes. Antes, porém,

3 Não estamos nomeando os municípios pesquisados, eles serão numerados de 1 até 11 para sua identificação no texto.

4 Esses momentos consistiram em encontros pedagógicos, palestras ou cursos de aperfeiçoamento profissional.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

ressaltamos que participaram da pesquisa professoras, não encontramos homens no trabalho com as crianças pequenas.

Esse dado confirma pesquisas anteriores, como a realizada por Hypólito (1997). Ele diz que, embora o exercício de mulheres no magistério por mulheres tenha sido uma conquista de muitas lutas, ao mesmo tempo, lhes foram atribuídas características específicas do gênero feminino que tem acompanhado “o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista” (p.55).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que esse fato se justifica porque as características femininas têm sido uma das poucas exigências no trabalho do magistério da educação infantil, como por exemplo: a proximidade com a função de mãe, as habilidades femininas para cuidar de crianças, a possibilidade de conjugar horários para o exercício de atividades domésticas e escolares. Essa tem sido uma marca na realidade do trabalho pedagógico na educação infantil na região do oeste baiano,

Apesar do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/1996 fazer entender que o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será com profissionais com formação mínima no magistério, os dados do gráfico 01 revelam que, no oeste baiano, ainda existem professoras com outra formação em nível médio, trabalhando com as crianças pequenas.

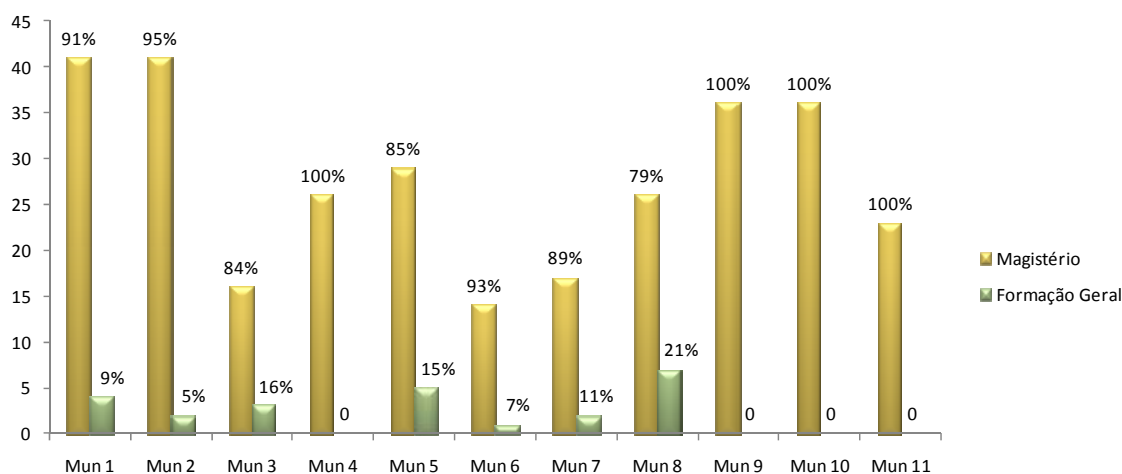


Gráfico 01: % de professoras com formação em nível médio

Dos onze municípios, apenas quatro têm 100% das professoras com formação em magistério. Por que essa realidade acontece? Em nossa região, este nível da educação básica ainda se constitui, fortemente, um cabide eleitoral, em que os gestores públicos empregam pessoas sem formação ou experiência anterior no magistério, ora como forma de retribuição pelo voto no gestor municipal, ora como castigo porque votou contra..

Muitas professoras afirmaram que estavam trabalhando na educação infantil como uma forma de castigo, pois, na gestão anterior, eram diretoras de escolas e, por isso mesmo, agora estariam na educação infantil, pois segundo a lógica administrativa, esta se constituía uma maneira de se humilhá-las profissionalmente.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

É uma questão extremista e vergonhosa. É mínimo o valor da educação infantil entre muitos gestores públicos. Geralmente, é reconhecida como um lugar de guarda de crianças, que emprega pessoas que não podem trabalhar em outras funções.. Essa tem sido uma relação estabelecida entre a educação infantil e o acesso ao mercado de trabalho para muitas mulheres-professoras nos municípios investigados.

A esse respeito, Mascarenhas (2005) diz que educação, trabalho e política são elementos de uma relação inevitável. Questões como as anunciadas anteriormente, podem ser analisadas nessa perspectiva, pois segundo a autora, só virão à tona quando se estabelecer politicamente uma relação entre educação e trabalho. Esta ação política não é fácil de se construir. Nas palavras de Mascarenhas (2005) “relacionar educação e trabalho pressupõe posicionar-se diante das relações que se estabelecem no mundo do trabalho e na esfera educacional” (p.166). A autora diz que essas relações provocam sentimentos de desânimo, descontentamento e desencanto entre os profissionais da educação, constituindo-se, sobretudo, em fatores inibidores para o bom exercício da prática educacional.

Estes sentimentos comuns entre os profissionais da educação infantil nos municípios da região oeste da Bahia, principalmente, aqueles concursados. Oliveira (2007) traz o posicionamento de uma aluna do curso de Pedagogia que também é professora em uma das cidades investigadas, para explicitar o seu sentimento em relação ao trabalho na educação infantil. Ela diz que iniciou suas atividades na educação infantil com “muita vontade de mostrar que é possível desenvolver um trabalho diferente, mas, como não era reconhecida profissionalmente e não recebia um salário decente, (...) então resolveu sair da educação infantil” (p.215).

Pelo exposto vemos que, se nem todas as professoras têm formação em magistério, também, não é diferente quando se refere à formação em nível superior. Oliveira (2009) diz que a formação em nível médio não oferece as condições necessárias para as professoras nem “iniciarem um processo de profissionalização docente (...) nem aprofundamento das questões a respeito do exercício do magistério como profissão” (p.149).

Por isso, a formação dos profissionais da educação infantil precisa ser em nível superior e no curso de Pedagogia, promovida pelas universidades públicas. Apenas em três dos municípios em análise, o percentual de professoras com formação em nível superior é maior do que aquelas que só têm o magistério. Estes dados estão apresentados a seguir:

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

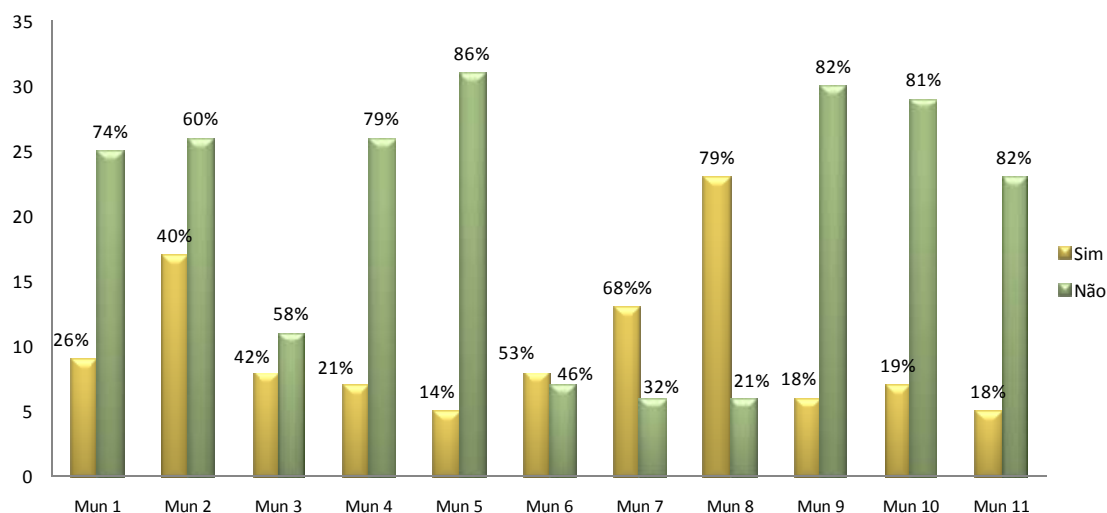


Gráfico 02: % de professoras com formação em nível superior

Existe a necessidade da formação em nível superior das professoras que trabalham na educação infantil na região oeste da Bahia. Vemos que o percentual com formação em nível médio é muito elevada. A lógica de trabalho dos gestores públicos é essa: como fomentar programas de formação específica se os profissionais não têm vínculo com o município?

Sendo assim, a falta de políticas de formação das professoras em nível superior como condição para a apropriação das especificidades de organização do trabalho pedagógico na educação infantil, justifica-se por um problema comum aos municípios em análise: o vínculo de muitas professoras ainda é o contrato temporário, confirmando mais uma vez, que a educação infantil funciona como um local propício à empregabilidade, como forma de acesso livre e irrestrito do gestor municipal e seu grupo de assessores e vereadores. Em 100% dos municípios existem contratos temporários e, em um deles o percentual chega a 52%, conforme apresentado abaixo.

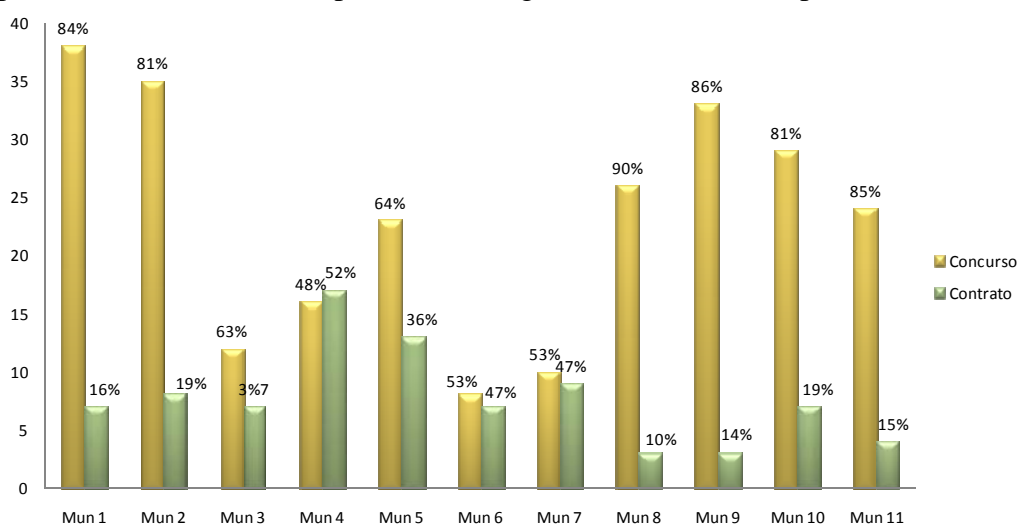


Gráfico 03: Tipos de vínculos das professoras no sistema municipal de ensino

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Analisando um índice percentual dos dados acima, é alto o número de professoras contratadas, considerando primeiro, a negação do direito das crianças e suas famílias a uma educação infantil de qualidade e segundo, o não atendimento à proibição legal de se efetuar contratação de professores sem concurso público. É urgente a necessidade de participação da sociedade local na gestão pública e, neste caso, fiscalizar as ações administrativas dos municípios quanto à obrigatoriedade de fazer seleção pública, com a intenção de evitar paternalismos e, principalmente, protecionismo político-partidário.

Expressando o desrespeito ao profissional da educação infantil e à criança que tem direitos assegurados por lei, o gráfico abaixo mostra o percentual-resumo a respeito dessa questão,

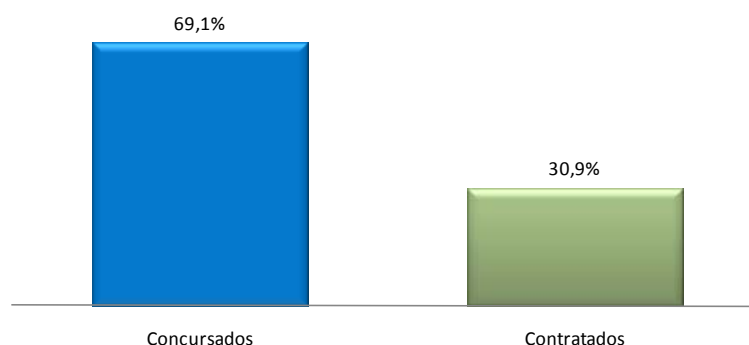


Gráfico 04: % de professoras concursadas e contratadas na região oeste da Bahia

Apesar de 69,1% das professoras serem concursadas, na maioria dos municípios entre os anos de 2009 e 2010, ainda não tiveram experiência no magistério da educação infantil. Esse dado mostra a rotatividade das profissionais e o descaso das gestões públicas em relação à organização político-pedagógica da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica. Apenas três (5, 6 e 10) dos onze municípios mantêm as mesmas professoras da rede de ensino na educação infantil.

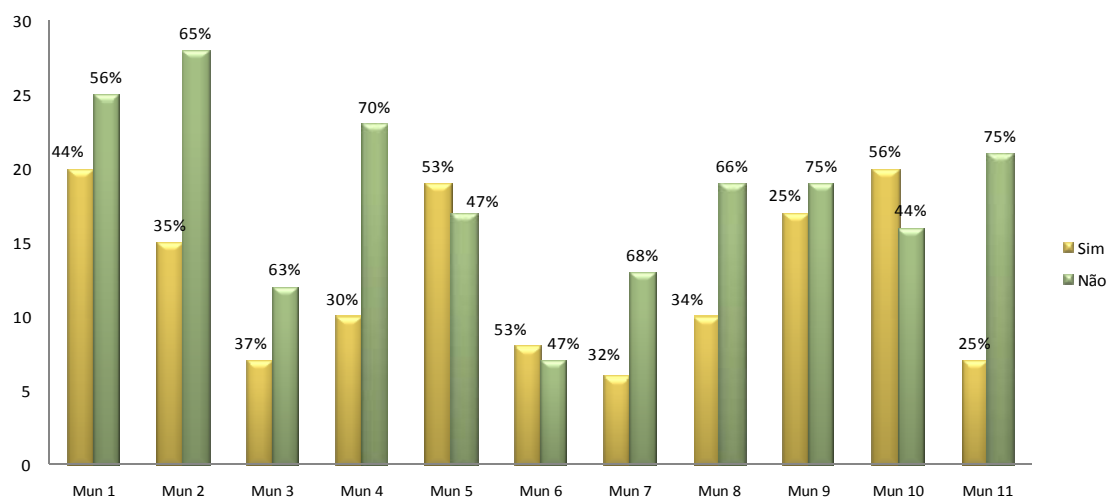


Gráfico 05: Experiência profissional na docência da educação infantil

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Quais são as conseqüências dessa rotatividade? Por que há tanta rotatividade? Do ponto de vista das professoras, não identificação profissional com as especificidades do trabalho educativo-pedagógico, apesar de afirmarem que gostam de trabalhar com a criança pequena⁵. Esse estranhamento impulsiona a busca por outro trabalho. Do ponto de vista da gestão municipal, faz-se um troca-troca em função do ideário político-pedagógico das posições assumidas pelas pessoas no município ou, ainda, diante do atendimento a interesses particulares.

O gráfico 06 expõe um percentual que demonstra o nível de interesse das professoras em sair da educação infantil.

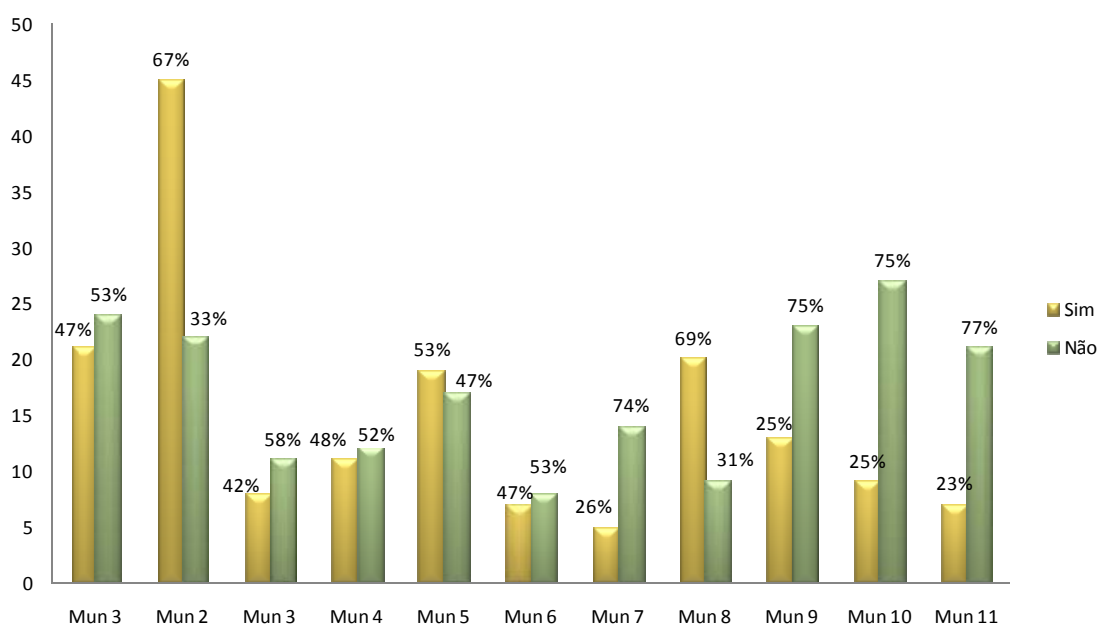


Gráfico 06: % de professoras que têm interesse em sair da educação infantil

Tanto sob a lógica do sistema, como do ponto de vista das professoras, a educação infantil é um lugar de emprego temporário, cujos profissionais não têm afinidade não têm afinidade no exercício da docência e, portanto, ficam à espera de outra oportunidade de trabalho, apesar de afirmarem que gostam de trabalhar na educação infantil, com o anunciado nos dados seguintes:

⁵ Chamamos criança pequena aquela que tem até seis anos de idade, porque reconhecemos que ela não deixa de ser criança quando ingressa no ensino fundamental.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

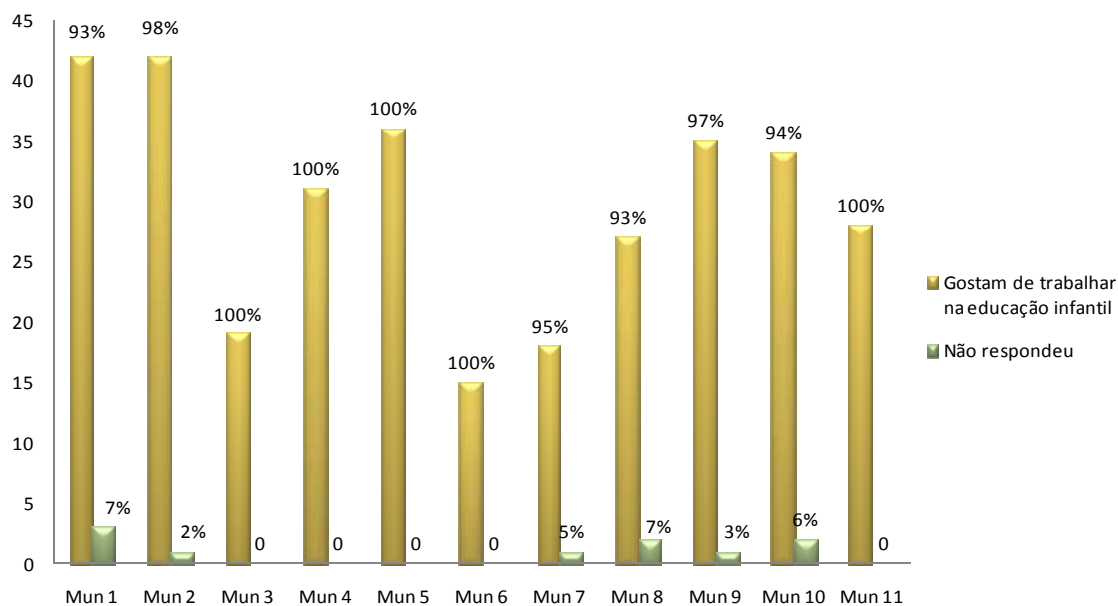


Gráfico 07: % de professoras que dizem gostar de trabalhar na Educação Infantil

Acreditamos que a não formação específica para a atuação na educação infantil tem sido uma condição real que impede a construção da identidade profissional das professoras. Os dados na tabela 01 mostram três questões preocupantes, considerando a totalidade dos dados apresentados até o momento:

a) não há uma realização profissional (aparece em seis municípios com uma indicação pequena);

b) há um percentual considerável de professoras que não responderam à questão, o que sinaliza desconhecimento e estranhamento das especificidades de seu trabalho;

c) as professoras atribuem a motivação pelo trabalho realizado na educação infantil ao sentimento de gostar de crianças e de ser um momento mágico, maravilhoso e prazeroso. Esses aspectos são vistos em uma perspectiva romântica, descontextualizada, informal, em detrimento de um sentimento de realização profissional e de envolvimento em um processo de construção de novos conhecimentos no exercício da profissão.

A tabela abaixo traz dados referentes às justificativas das professoras para estarem trabalhando na educação infantil.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Justificativas das professoras para explicitar porque gostam da educação infantil	Mun 1	Mun 2	Mun 3	Mun 4	Mun 5	Mun 6	Mun 7	Mun 8	Mun 9	Mun 10	Mun 11
Gosto de crianças	18,9%	16,7%	15,8%	3,2%	8,3%	6,7%	11,1%	0,0%	0,0%	13%	10,7%
Estimula a construção de novos conhecimentos	8,1%	2,4%	0,0%	6,5%	0,0%	0,0%	0,0%	6,9%	0,0%	2,0%	3,6%
É maravilhoso, prazeroso, gratificante, mágico.	62,2%	42,9%	42,1%	38,7%	16,7%	6,7%	38,9%	27,6%	0,0%	22%	25,0%
Sinto-me realizada, profissionalmente	2,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,7%
Não gosto de trabalhar com educação infantil	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,6%	6,9%	0,0%	2,0%	0,0%
Não respondeu	8,1%	38%	42,1%	51,6%	75,0%	86,7%	44,4%	58,6%	100%	61%	50,0%

Tabela 01: Justificativas do porque as professoras gostam da educação infantil

A realidade é que elas não se vêem como profissionais da educação, não se enxergam como professoras da educação infantil, mas cuidadoras de crianças. A auto-imagem delas denuncia sua condição real de trabalho nesta etapa da educação básica: informalidade e desprofissionalização. Se assim se vêem, como desenvolvem o trabalho pedagógico? Que identidade tem a educação infantil? Quais são os critérios que sistematizam as ações educativas que envolvem as crianças?

Sem consciência de sua condição de trabalhadoras, fortalece a coisificação das relações profissionais no interior da educação infantil, situação que transforma o trabalho em mercadoria. Nesse contexto social e político, característico do cenário do oeste baiano, estes profissionais são subjugados e se encontram em condições de trabalho isoladas e alheias a uma política consistente de educação infantil.

Em nossa realidade vemos que, ao mesmo tempo em que esta etapa da educação básica amplia o número de vagas para a efetivação da política de empregabilidade nas gestões municipais como forma de manutenção e/ou ampliação do curral eleitoral, a educação infantil torna-se esse cenário também para as próprias professoras. A consequência mais acentuada é a desvalorização e desapropriação de suas especificidades enquanto ambiente de formação humana.

Mais uma vez, identificamos que o trabalho docente na educação infantil na região oeste da Bahia é reconhecido como força de trabalho manual, mercadoria. Nessa perspectiva liberal, edifica-se uma relação linear que, segundo Marx (2008), se fortalece na instituição de um valor de troca da mercadoria que se torna avaliada em dinheiro, “considerado como medida; mas, sendo valor de troca medido contratualmente, o preço não existe somente na imaginação do vendedor, mas também como medida da obrigação do comprador” (p.177).

Nessas condições de trabalho, o valor do salário das professoras é calculado pelo valor que atribuem à educação infantil. Se, é mínima sua importância, mínimo também é o salário que seus profissionais recebem. Esses dados estão apresentados abaixo:

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

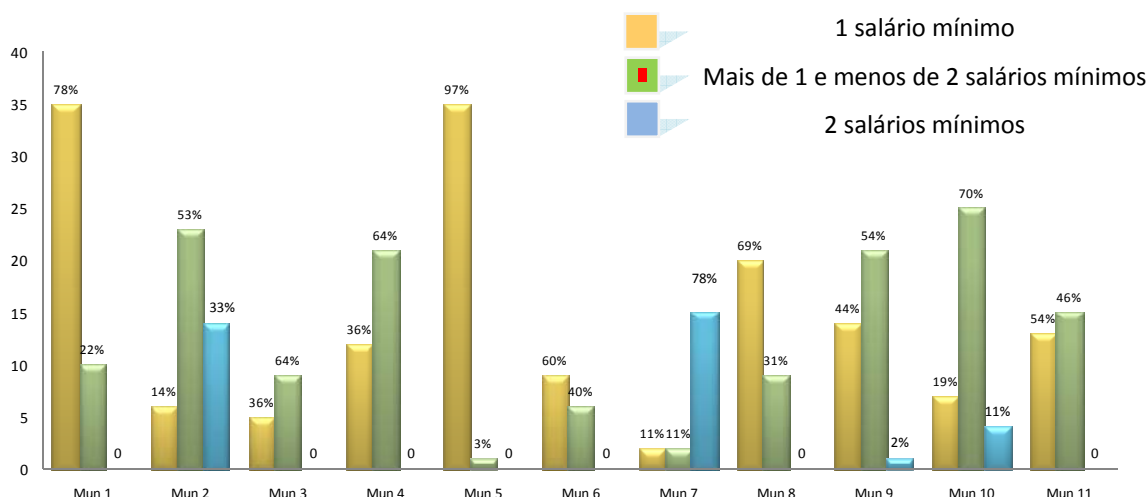


Gráfico 08: Remuneração mensal das professoras de educação infantil

É importante ressaltar que as professoras que recebem mais de dois salários mínimos, conforme percentuais mostrados no gráfico acima são as que trabalham 40h semanais. Além do mais, é uma realidade comum nos muitos municípios, as professoras dobrarem sua carga horária de trabalho e não receberem o salário (mínimo) dobrado. A lógica é pagar um salário mínimo para 20h e, para as outras 20h, um percentual desse salário. Na perspectiva marxiana, o salário é uma representação quantitativa que expressa o preço da força de trabalho. Em nossa região temos uma forma de valor da força de trabalho que se universaliza.

Outro fator agravante e conseqüente desse processo de desvalorização foi apontado quando as professoras demonstraram: com o salário que recebemos pelo trabalho na docência da educação infantil, não temos condições de sobreviver dignamente. A esse respeito, não podemos esquecer o que dizem Marx e Angels (2007), ao anunciarem que: “o pressuposto de toda a existência humana (...) é que todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer a história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras mais” (p.21).

Não é o caso das professoras de educação infantil que trabalham na região oeste do estado da Bahia. Elas buscam outras formas de complementação da renda familiar em atividades autônomas, informais que não exigem formação específica. Entre as atividades mais exercidas estão: a de vendedoras de produtos em revistas, roupas, jóias; de manicures, bordadeiras, cabeleireiras, costureiras, artesanatos; e outras professoras, atuam na ornamentação de festas infantis, na criação e revenda de animais domésticos (galinha, porco, etc). Em virtude de seu caráter informal, elas não reconhecem estas atividades como profissão, conforme mostra o gráfico abaixo:

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

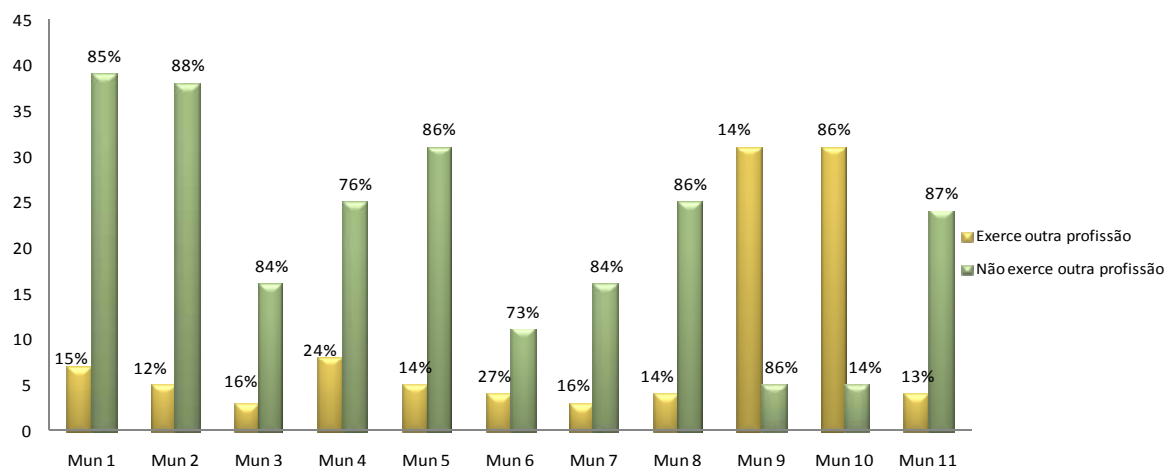


Gráfico 09: % de professoras que declararam exercer outra profissão

Este processo de criação das condições de sobrevivência se constitui, segundo a perspectiva marxiana, no primeiro fato histórico que é a produção dos meios do indivíduo promover a satisfação de suas necessidades e representa, portanto, a produção da própria vida material.

Essa situação é comum em outras realidades municipais brasileiras, além do contexto investigado na Bahia. Coordenando um grupo de pesquisa na área de educação infantil em municípios do Rio de Janeiro, Kramer (2005), corrobora quando diz que as “professoras ganham não segundo nível de escolaridade que adquiriram na sua formação, mas de acordo com o nível em que atuam” (p.128).

Percebemos que, apesar de 100% dos municípios do oeste baiano terem um percentual de professoras que exercem outra profissão além da docência na educação infantil, elas não declararam estas atividades como profissão. Este fato evidencia que, do mesmo modo em que elas vêm as atividades autônomas de complementação da renda familiar como temporárias e informais, também vêm o trabalho na educação infantil. Portanto, não se reconhecem como profissionais, nem de uma nem da outra atividade. Marx e Angels (2007) argumentam que:

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (p.11).

Então, se diante dos dados apresentados até aqui, as professoras não se reconhecem enquanto profissionais da educação infantil, precisamos refletir que concepções de crianças sustentam o seu trabalho pedagógico.

3. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CERTEZAS E INCERTEZAS DE UM PROCESSO MULTIFACETADO

O significado de infância e de criança que vivemos em um determinado contexto social e cultural se constitui, a nosso ver, premissa para a constituição de uma consciência social em torno da valorização do processo educativo formal que precisa ser oferecido à criança pequena como um direito. Considerando pesquisas realizadas por diferentes autores, Barbosa (2008, 1997), Sarmiento (2003), Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (2004), a infância pode ser reconhecida enquanto uma etapa da vida, uma categoria social e, ainda, uma fase geracional, promotora das outras fases: adolescência, adultice, velhice. A criança é a pessoa que vive e faz gerar esse processo histórico, cultural, social.

A tabela abaixo evidencia que foram seis as categorias conceituais⁶ apontadas pelas participantes para indicar suas concepções de criança: (i) um ser romântico, inocente, carinhoso, maravilhoso, um ser de Deus; (ii) uma pessoa completa que pensa, um ser social que é capaz, inteligente, tem sentimentos e requer cuidados; (iii) um ser humano que está em processo de desenvolvimento e precisa ser amado e respeitado; (iv) uma plantinha, um futuro cidadão, um alicerce para um mundo melhor; (v) o centro de tudo e, (vi) uma pedra preciosa, pronta para receber conhecimentos.

Concepção de criança	Mun 1	Mun 2	Mun 3	Mun 4	Mun 5	Mun 6	Mun 7	Mun 8	Mun 9	Mun 10	Mun 11
Um ser romântico, inocente, carinhoso, maravilhoso, um ser de Deus.	31,8%	56,7%	27,8%	55,6%	48,6%	60,0%	52,9%	55,6%	68%	71%	21,4%
Pessoa completa que pensa, ser social, capaz, inteligente, tem sentimentos e requer cuidados específicos	27,3%	30,0%	22,2%	22,2%	20,0%	10,0%	23,5%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Um ser humano que está em processo de desenvolvimento e precisa ser amado e respeitado	20,5%	0,0%	50,0%	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	32%	22%	50,0%
Uma plantinha, um futuro cidadão, um alicerce para um mundo melhor	9,1%	13,3%	0,0%	3,7%	17,1%	30,0%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	28,6%
O centro de tudo	4,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Uma pedra preciosa, pronta para receber conhecimentos	0,0%	0,0%	0,0%	18,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4%	0,0%
Cidadã de direitos, singulares	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	23,5%	0,0%	0,0%	2%	0,0%
Não respondeu	6,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1%	0,0%

Tabela 02: Concepção de criança para as professoras de educação infantil

⁶ No questionário esta foi uma questão aberta em que as professora expressaram livremente sua concepção de criança.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Considerando o que pontuam Marx e Angels (2007) ao afirmar que as pessoas são construídas historicamente pelas relações sociais que estabelecem a partir das condições materiais de sua existência, os dados da tabela mostram que o trabalho das professoras na educação infantil volta-se, não para a formação da criança como um ser social, histórico, cultural, mas para alguém que está fora das relações sociais, vista como um ser divino, puro, isolado, desprovido de memórias e experiências de vida, uma planta, um futuro cidadão.

Se assim concebem as crianças, então o trabalho desenvolvido pelas professoras não possibilita a construção de uma identidade para a educação infantil. De acordo com as concepções de crianças anunciadas, podemos dizer que as professoras desconhecem as especificidades de organização e implementação de uma proposta pedagógica que reconhece e respeita as singularidades dos processos de desenvolvimento infantil e não valorizam a criança pequena como um ser social, histórico, cultural, ser de direitos.

Em situações de baixo salário, de rotatividade, de não terem vínculo permanente e de dependerem de favor político-partidário para assegurar o emprego, fragilizam-se as possibilidades das professoras se engajarem politicamente na luta em defesa de seus direitos profissionais e na busca de melhoria das condições de trabalho e da qualidade para a educação infantil.

Nesse cenário de reprodução e exploração, as professoras-trabalhadoras da educação infantil realizam um trabalho em um ambiente de estranhamento em relação às especificidades de sua profissão e, portanto, a si mesmas. No âmbito da gestão da educação infantil nos municípios investigados, elas demonstram que estão alheias ao domínio do próprio trabalho, se vêem subordinadas, submetidas, dispensáveis. Sendo assim, intensifica-se o fortalecimento da coisificação das relações de trabalho e da educação da criança pequena. Mascarenhas (2005) colabora dizendo que “nesse contexto o trabalhador não reconhece a ele e ao outro. O trabalho passa a ser atividade torturante, desumanizada (...) se o trabalho é alienado, a vida se torna alienada” (p.165). De que forma, então, construir uma consciência social em torno da educação infantil, se as pessoas não reconhecem pelas condições de trabalho que têm as especificidades da infância e do ser criança na perspectiva dos direitos sociais?

Em muitos municípios da região oeste da Bahia não se reconhece a instituição pública de educação infantil como um direito das próprias crianças e da família, devido a desvalorização dos processos educativos que envolvem a criança pequena e seus profissionais. Nesse cenário, o poder público age com indiferença diante da necessidade de se efetivar um trabalho político-pedagógico de construção de um valor social.

Ademais, vemos que não há preocupação entre os gestores públicos em relação à oferta com qualidade da educação infantil. Onde estão as verbas destinadas à esta etapa da educação básica? Que lugar tem a criança no contexto das políticas públicas educacionais nos municípios? Nesse caso, as políticas públicas se afastam muito do que diz Mascarenhas (2009) ao pontuar que elas são “expressões e desdobramentos das funções do Estado e das atividades dos governos. (...) constituem-se mediações (...)

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

fomentando os aspectos que estão presentes nas relações estabelecidas entre as várias esferas da vida societal” (p.02).

As atividades propostas para o funcionamento da educação infantil nos sistemas de ensino desses municípios são decisões tomadas em gabinete por pessoas que, geralmente, não têm conhecimento das especificidades do trabalho com a criança de até seis anos de idade. Desse modo, é ignorada a participação dos profissionais que fazem o dia-a-dia da educação infantil. O resultado dessas ações pauta-se em orientações com uma mesma lógica de trabalho do ensino fundamental.

Não reconhecem que as crianças são seres sociais, culturais e históricos que iguais aos adultos são protagonistas da construção de um projeto social melhor. Infelizmente a concepção de criança como sendo uma planta, uma pedra, um ser divino, uma massa de modelar é compartilhada entre muitos profissionais e gestores municipais. No conjunto dessas questões, está outro dos problemas das professoras nas instituições de educação infantil: a falta de tempo para pensar o próprio trabalho pedagógico. Este tem sido um fator que fortalece e naturaliza práticas pedagógicas isoladas, descontextualizadas.

Em uma discussão a respeito dos planos de carreiras no cenário baiano, tendo como foco um dos municípios da região oeste, Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009) afirmam que “as normas e legislações referentes à carreira do magistério (...) nesse contexto baiano valorizam, principalmente, a titulação e a experiência do professor com critérios para a progressão na carreira” (p.16). Segundo elas, para transformar essa realidade é preciso efetivar dispositivos legais que valorizem o magistério local com uma legislação municipal adequada, inclusive com plano de carreira.

A lógica que impera nas ações das gestões municipais é a neoliberal, mais pessoas são empregadas por contratos temporários, pois, quanto menor for a carga horária do professor, mais vagas se tem na rede de ensino para empregar outras pessoas. É a política do atendimento às pressões dos interesses do capital e do poder em relação à política educacional, discutida por Mascarenhas (2009) que explicita “a relação custo/benefício, a diminuição de custos, a preocupação com a formação para o mercado de trabalho, a redução do tempo (...)” (p.5).

Quanto à esta questão, os dados dos municípios estão apresentados no gráfico abaixo:

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

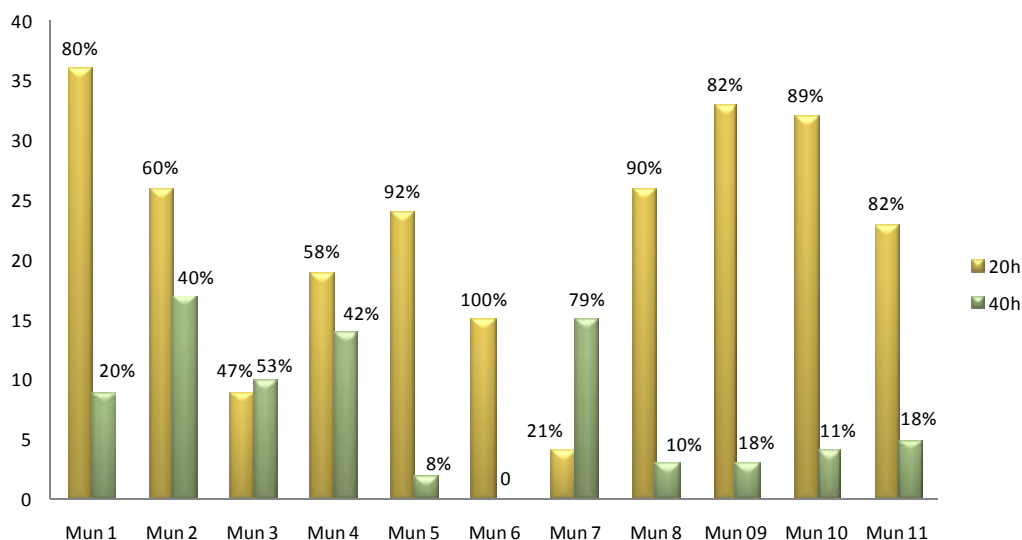


Gráfico 10: Carga horária de trabalho das professoras de educação infantil

Essa situação nos faz questionar a respeito do tempo previsto institucionalmente para a organização do trabalho pedagógico tendo em vista as especificidades da educação infantil. Existe tempo para planejar? Tempo institucionalizado para a formação continuada das professoras? Tempo para a construção de uma ação coletiva em prol da constituição de uma identidade profissional e da própria educação infantil?

Como construir uma categoria profissional forte se as professoras envolvidas não têm tempo de trabalho coletivo e, de acordo com o nosso conhecimento na região, elas não se propõem para reivindicarem melhores condições de trabalho porque temem perder seus empregos. A esse respeito, Mascarenhas (2001) colabora quando diz que “na democracia capitalista, as massas não agem diretamente em defesa de seus interesses” (p.57-58), porque existe a política da representação que, segundo ela, provoca a desmobilização, uma vez que na estrutura do Estado burguês existe uma explícita separação entre as lutas econômicas e lutas políticas.

No contexto da educação infantil essa desmobilização aparece explicitamente e legitima a divisão social do trabalho. Além das professoras não terem formação específica, também não têm tempo para pensarem o próprio trabalho e produzirem as condições de realizá-lo. Então, há uma dissociação do trabalhador e dos meios de produção do trabalho. Não podemos esquecer o que disse Marx (2005):

As classes que dispõem dos meios de produção material dispõem também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual, está submetido também à classe dominante (...). Uns serão os pensadores dessa classe (...) ao passo que os outros terão uma atitude mais passiva e mais receptiva em face desses pensamentos e dessas ilusões (p.48-49).

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

A partir dessas questões, identificamos a formação de dois grupos de profissionais em torno do funcionamento das instituições de educação infantil nos municípios: o grupo de trabalhadores especialistas (coordenadores pedagógicos) e o grupo de professoras em sala de aula. Ao invés das condições de trabalho concreto e das reais necessidades vivenciadas em sala de aula pelas crianças e professora determinarem o que precisa ser realizado em termos de processos formativos, acontece exatamente o contrário, quem está fora do processo, a coordenação pedagógica que na maioria dos municípios, geralmente, só trabalha na instituição um dia por semana, é quem determina o que, como e com o que tem que desenvolver as atividades para as crianças na educação infantil.

Esse trabalho tem caráter de serviço de mercadoria e não de constituição de processos formativos que envolvem crianças e profissionais. No contexto da educação infantil, esse é um trabalho de baixo custo para os gestores municipais, pois se realiza sem qualificação específica. É a lógica de trabalho que acontece com a educação infantil nos municípios em análise: as professoras são contratadas por um determinado tempo; não lhes são exigidas nem proporcionadas formação específica e, a partir das condições reais de trabalho, as atividades junto às crianças são padronizadas, mediante orientações gerais que regulam o funcionamento pedagógico das instituições. Tanto que, em muitos municípios, as professoras recebem a lista de conteúdos e também de atividades a serem propostas às crianças de seus coordenadores.

4. AS DIFICULDADES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitos são os desafios de trabalho enfrentados pelas professoras de educação infantil na região do oeste baiano. Como elas não pensam e planejam conjuntamente o próprio trabalho, desconhecem que ele tem qualidades específicas e requer contextualizações, pois tem particularidades. A atuação delas caracteriza-se pelo estranhamento com a profissão que se fortalece porque os problemas no exercício da docência se multiplicam, desautorizando elas próprias de tomarem decisões no âmbito do desenvolvimento de seu trabalho.

Os dados abaixo mostram as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras que participaram da pesquisa:

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Dificuldades das professoras no exercício da docência na Educação Infantil	Mun 1	Mun 2	Mun 3	Mun 4	Mun 5	Mun 6	Mun 7	Mun 8	Mun 9	Mun 10	Mun 11
Falta de material pedagógico específico	32,0%	27,7%	38,9%	36,8%	53,8%	50,0%	33,3%	33,3%	35%	45%	22,9%
Ambiente físico e mobiliário inadequados	32%	23,1%	5,6%	17,5%	9,6%	27,8%	13,3%	22,2%	29%	26%	17,2%
A não participação dos pais no processo, mas a cobrança para alfabetizar a criança	17,3%	21,5%	26%	14,0%	19,2%	5,6%	26,7%	13,3%	20%	10%	11,4%
Falta de brinquedos	8,0%	3,1%	5,6%	0,0%	0,0%	5,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Falta de assistência pedagógica para as professoras	5,3%	0,0%	0,0%	8,8%	3,8%	5,6%	3,3%	13,3%	9%	0,0%	8,6%
Salário mínimo como remuneração mensal	2,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1%	0,0%	0,0%
Salas de aula numerosas e falta de monitor	2,7%	7,7%	11,1%	3,5%	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	6,0%	20,0%
Saber lidar com a criança, saber cantar e escolher os conteúdos	0,0%	0,0%	13,9%	7,0%	5,8%	0,0%	0,0%	17,8%	2%	0,0%	20,0%
Trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	7,7%	5,6%	3,3%	0,0%	0,0%	13%	0,0%
Falta de formação específica para o trabalho em sala de aula	0,0%	10,7%	0,0%	12,3%	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%	5%	0,0%	0,0%
Trabalhar em turmas multisseriadas	0,0%	6,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Tabela 03: Principais dificuldades das professoras na docência da educação infantil

As principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência em sala de aula da educação infantil para 100% das professoras é, em primeira instância, a falta de recursos materiais específicos para o trabalho com a criança pequena. Ainda apontaram como inadequados o ambiente físico das instituições e os mobiliários. As professoras compram com o próprio dinheiro os materiais pedagógicos para realizarem o trabalho em sala de aula, argumentando que fazem isso em razão do vínculo afetivo que têm com as crianças. Este fato mostra, de um lado, o descaso dos gestores públicos em relação à manutenção da educação infantil e, de outro, as relações de trabalho no funcionamento da educação infantil.

Nessa mesma lógica, outra dificuldade consiste na não-participação dos pais no processo de trabalho específico com a criança pequena. Segundo as professoras, eles querem que seus filhos sejam alfabetizados. Trataremos especificamente dessas duas questões que, na opinião das professoras apareceram correlacionadas e, para nós, condicionam a construção da identidade da educação infantil e de seus profissionais.

Perguntamos: de que participação, falam as professoras em relação ao acompanhamento dos pais ou responsáveis pelas crianças no trabalho da instituição de educação infantil? Será uma participação política? Em nossa opinião, ela só se constrói coletivamente e, na educação infantil, pelo menos do ponto de vista formal, é preciso mudar a lógica de funcionamento institucional. Este movimento pode construir uma identidade social para o trabalho pedagógico e uma política de valorização e reconhecimento dos profissionais da educação infantil.

Muitas famílias não consideram importante que seus filhos menores de seis anos de idade freqüentem uma instituição de educação infantil se não tiver como fundamento do trabalho pedagógico o processo de ensino da leitura e da escrita. Essa atitude dos pais ou adultos responsáveis pelas crianças tem respaldo também na opinião de muitas professoras que, contraditoriamente, apontaram esta questão como uma

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

dificuldade no exercício da docência e, ao mesmo tempo, como uma das finalidades da educação infantil, conforme os dados apresentados na tabela 04.

A Educação Infantil é importante por que...	Mun 1	Mun 2	Mun 3	Mun 4	Mun 5	Mun 6	Mun 7	Mun 8	Mun 9	Mun 10	Mun 11
Desenvolve a socialização da criança.	36,9%	10,5%	8,7%	27,3%	13,9%	27,3%	15,8%	6,9%	5%	28%	10,3%
É a base fundamental para a criança aprender e conhecer o mundo. É o alicerce para o futuro.	30,4%	0,0%	23,9%	27,3%	33,3%	27,3%	31,6%	62,1%	13%	12%	62,1%
Prepara a criança para o ensino fundamental, ensina a ler e a escrever e a se comportar na escola.	17,3%	36,8%	39,1%	36,4%	38,9%	36,4%	10,5%	13,8%	54%	50%	13,8%
É um trabalho pedagógico que fortalece o desenvolvimento da criança.	8,7%	42,1%	13,0%	9,1%	5,6%	9,1%	21,1%	0,0%	5%	0,0	0,0%
Desenvolve as habilidades de coordenação motora da criança e seu egocentrismo.	6,5%	10,5%	15,2%	0,0%	8,3%	0,0%	21,1%	17,2%	23%	10%	13,8%

Tabela 04: Porque é importante a criança fazer educação infantil

A educação infantil está sendo reconhecida como o lugar onde prepara a criança para o ensino fundamental, que tem a função de ensinar a ler e a escrever, onde a criança aprende a se comportar na vida escolar. Nessa contradição, precisamos refletir melhor se o nível de participação dos familiares e/ou responsáveis das crianças não é forte o suficiente para tornarem as professoras reféns dos interesses que a lógica de mercado exige da educação infantil, sob o nexo do processo de escolarização e da função reprodutora da escola. Desse modo, este tipo de pseudo participação intensifica o fortalecimento das práticas de alfabetização na educação infantil.

No atendimento à lógica neoliberal, a forma de oferta e funcionamento da educação infantil na região do oeste baiano se sustenta em práticas formais de leitura e escritas também como uma exigência das próprias Secretarias Municipais de Educação. A intenção é preparar as crianças para o ensino fundamental. Nesse ponto de vista, quando mais cedo a criança dominar os códigos da leitura e da escrita mais facilidade terá na vida escolar futura. É uma visão limitada e ingênua da educação infantil que compromete os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Nessas condições de trabalho, as professoras não conseguem explicar o porquê da importância de uma criança fazer educação infantil. Com exceção do município 03, os maiores índices percentuais apontam para três questões que promovem a não-construção da identidade da educação infantil: a idéia de desenvolvimento da socialização da criança; a consideração de que esta etapa da educação é o lugar onde se desenvolvem as habilidades de coordenação motora da criança e seu egocentrismo e, ainda, é a base fundamental para ela aprender e conhecer o mundo, reconhecida como o alicerce para o futuro. Assim, a criança é vista como um vir-a-ser, um projeto de cidadã futura, alguém que ainda se tornará, pelo trabalho da escola, alguém socialmente formado.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Para entendermos que a educação infantil não pode ser responsabilizada como único momento de promoção do desenvolvimento humano e de base da formação humana de uma pessoa, Manacorda (2007) diz:

Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida (...) para tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas – nervosas e musculares – não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos, tanto “humanos” quanto “não-naturais”, como falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo (p.22).

Diferente dessa perspectiva, a idéia de socialização apresentada pelas professoras é que a criança chega à educação infantil insociável, o que não é verdade. Ela tem uma história de vida social, cultural e histórica construída em família, por isso, há socialização sim, não na perspectiva do adestramento, mas da troca e ampliação das experiências de vida, desconstruindo e reconstruindo saberes, valores, perspectivas.

Ressaltamos, mais uma vez que, a constituição dos processos formativos que envolvem a criança enquanto ser social, histórico e cultural, depende das condições materiais de fazer a educação infantil. No cenário do oeste baiano as concepções de desenvolvimento humano e processo educativo encontram-se comprometidas, pois, segundo Barbosa (1997) “dizer que a criança encontra-se, ao nascer, isolada da cultura significaria, a nosso ver, o mesmo que afirmar que ela é não-social” (p.45).

Nesse contexto, as relações interindividuais tornam-se essenciais na organização do trabalho educativo-pedagógico que se responsabiliza pela promoção da aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena. A esse respeito, a mesma autora argumenta que “o homem mantém uma relação dialética com o mundo natural e social, sendo que, ao transformar o mundo e ser transformado por ele, o homem é também capaz de promover a autotransformação” (p.29). É nessa perspectiva que compreendemos a importância da educação infantil, tanto para a criança como para os profissionais que com ela trabalham.

Além dessas questões mais específicas em torno da construção social do homem, também podemos dizer que, apesar de todas as conquistas legais que tivemos com a promulgação da Constituição Federal (1988), a aprovação do Estatuto da Criança e dos Adolescentes (1990) e da LDB/1996, a educação infantil, no oeste baiano, ainda não tem socialmente reconhecidas as suas especificidades. O mais grave é que as próprias professoras que trabalham com a criança pequena as desconhecem, atuam na informalidade.

Dizemos isso porque apesar de 42% das professoras do município 3 anunciarem que a educação infantil é importante porque consiste em um trabalho pedagógico que fortalece o desenvolvimento da criança, elas mesmas, em outros momentos, demonstraram desconhecer as especificidades do desenvolvimento infantil e sua relação com a organização do trabalho pedagógico. No conjunto, as professoras

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

mencionaram o termo desenvolvimento como uma idéia-chave, um jargão para se referir à educação da criança pequena mas sem compreensão do significado que ele tem na configuração de seus processos de trabalho.

Mais uma vez evidencia a necessidade de formação específica em nível superior para os profissionais da educação infantil. Existem singularidades que precisam ser construídas em processos formativos coletivos e consistentes, não é qualquer pessoa pode trabalhar com a criança pequena.

Quando sinalizaram as dificuldades no trabalho com a docência na educação infantil, as próprias professoras reconhecem a necessidade de terem uma formação específica para o trabalho em sala de aula; de aprenderem a trabalhar com as singularidades dos processos de aprendizagem da criança; de aprenderem a cantar e a escolher os conteúdos programáticos para o desenvolvimento das atividades; assim como, sinalizaram a complexidade do trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem; a falta de jogos e as salas de aula numerosas.

Estes e todos os outros aspectos são indicadores da escassez de uma política de formação de professores para a região oeste que criem situações de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional.

Outro problema sinalizado e que dificulta o trabalho é o número excessivo de crianças nas turmas de educação infantil. Os maiores índices vão de 20 até 25 crianças; chegando a ter nos municípios com, aproximadamente, 40 crianças em sala de aula. A tabela abaixo mostra estes percentuais.

Crianças por Turma	Mun 01	Mun 2	Mun 3	Mun 4	Mun 5	Mun 6	Mun 7	Mun 8	Mun 9	Mun 10	Mun 11
10 até 15 crianças	6,7%	0,0%	0,0%	12,9%	11,1%	11,8%	0,0%	28,6%	0,0%	22%	8,6%
16 até 19 crianças	14,7%	11,6%	15,8%	25,8%	11,1%	23,5%	0,0%	32,1%	17%	23%	0,0%
20 crianças	41,4%	0,0%	5,3%	29,0%	25,0%	0,0%	0,0%	32,2%	29%	33%	57,1%
21 até 25 crianças	37,3%	25,6%	63,2%	32,3%	47,2%	29,4%	47,8%	7,1%	29%	16%	25,7%
26 até 30 crianças	0,0%	27,9%	15,8%	0,0%	5,6%	35,3%	39,1%	0,0%	4%	6%	8,6%
31 até 39 crianças	0,0%	16,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	8,7%	0,0%	8%	0,0%	0,0%
40 crianças	0,0%	18,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	13%	0,0%	0,0%

Tabela 05: Número de crianças por turma

O excessivo número de criança é mais uma demonstração da falta de políticas públicas e um alerta para refletirmos qual tem sido o papel dos Conselhos Municipais de Educação nas funções de sua competência para com a oferta, as condições de trabalho e a proposta pedagógica das instituições de educação infantil.

Se considerarmos todas as questões apresentadas como as reais condições de trabalho na educação infantil: a falta de formação das professoras; o vínculo temporário e a rotatividade de profissionais na instituição; o valor do salário que recebem; a falta de experiência anterior no magistério; o desconhecimento das especificidades da educação da criança pequena; a falta de tempo institucional para pensarem o próprio trabalho, concepções ingênua e escolarizada de criança; o estranhamento da professora com o

trabalho pedagógico; associadas à quantidade de crianças por turma, percebemos que, da forma como está funcionando, não há como construir uma identidade para a educação infantil e seus profissionais na perspectiva dos direitos da criança. É preciso mudança no cenário da educação infantil no oeste baiano.

A esse respeito, Barbosa (2008) argumenta que

A importância da constituição de posições progressistas e comprometidas do campo acadêmico-científico, abrangendo pesquisas sobre infância, movimentos pelos direitos das crianças, além de posições e lutas para interferir em mudanças efetivas na legislação educacional brasileira, tendo-se como pressuposto essencial que a educação infantil é, antes de tudo, direito da criança, da família e dever do Estado (p.390).

A partir do que diz a autora, vemos que nas condições em que se encontram as professoras, o seu trabalho nem alfabetiza as crianças, nem atende às especificidades da educação infantil. Ao sofrerem um estranhamento do próprio trabalho, elas não se reconhecem no que fazem, não conseguem explicar/teorizar o seu trabalho e se tornam alheias às questões ao trabalho que envolvem as crianças e suas famílias.

Muitas professoras disseram que organizam seu trabalho para atender ao que os pais querem que seus filhos aprendam na educação infantil. Além disso, afirmaram que também têm uma preocupação em atender às expectativas da professora do ano seguinte que trabalhará com as crianças. Não querem ser apontadas como uma professora “ruim” que não conseguiu ensinar a criança a ler e escrever.

Entre muitas conseqüências, podemos os seguintes aspectos que marcam o cenário educacional da região:

- a) a justificativa para o não investimento financeiro necessário pelo poder público municipal, pois as crianças não aprendem a ler e a escrever;
- b) a alienação da sociedade, da família e de seus profissionais quanto à identidade do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil e,
- c) a intensificação das desprofissionalização dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

5. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO OESTE DA BAHIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES, NOVOS DESAFIOS

A educação infantil já nasceu como um sistema que ora lidou com o assistencialismo e ora com o ensino de maneira padronizada e dependente de “n” relações e interações para o controle social. Desse modo, como unidade produtora foi, ao longo da história, essencialmente, assistencialista e/ou escolarizante. O que estas condições produzem? Uma prática pedagógica pobre que desrespeita tanto a criança

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

como ser social, histórico, cultural como os profissionais, pois trabalham sob condições que criam carências artificiais em torno do processo de funcionamento da educação infantil e, nessa lógica, robotizam a criança. O que resulta, então? A exploração. As professoras são exploradas e, quando escolarizam as crianças, também as exploram. Há uma carência com refinamento em nível de artificialismo bem apurado que faz uma criança de três, quatro ou cinco anos de idade sentir a necessidade de aprender determinados saberes que só servem para a vida dentro da própria escola. Essa é uma necessidade real?

Com essa lógica de funcionamento da educação infantil engendra o ensino como condição capaz de substituir todas as outras atividades, criando estratégias para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, para responder e corresponder à padronização imposta. Este é o nível máximo de abstração que se estabelece nesse tipo de trabalho na educação infantil. O que acontece com a criança quando inicia um processo escolarização precoce? Será que gestores públicos e profissionais já se perguntaram?

Em outra perspectiva, a educação infantil de qualidade se torna referência de trabalho com a criança pequena quando aparece como sinônimo das práticas de educar e cuidar. Nessa questão, é pertinente refletir o que diz Mascarenhas (2005):

Por isso, quando a escola recebe a crítica de que não está correspondendo às expectativas, de que não está cumprindo o seu papel no tocante à cobrança da adaptação às demandas do sistema produtivo, não devemos desanimar. Pelo contrário, devemos entender como a possibilidade de construir outras alternativas (p.164).

Sob o mesmo ponto de vista, Mészáros (2008) diz que a escola é um espaço de contradições. Segundo ele, é inegável que ela tem uma contribuição como reprodutora, mas por isso mesmo não temos que esperar a sociedade mudar para a escola mudar. A mudança é simultânea, pois se muda a sociedade, mudam também as instituições que a compõem. Pode emergir desse processo a necessidade de reconstrução da escola.

Esse é um alerta que pode se referir também para o cenário da educação infantil do oeste baiano que precisa construir uma identidade própria, desconstruindo a imagem que a persegue de longa data. Nessa perspectiva, a realidade e a história se constituem, portanto, um campo de possibilidades que dá sustentabilidade às iniciativas de realização de um trabalho coletivo e engajado politicamente.

A esse respeito, Gramsci propõe uma teoria da transição chamada contra hegemonia. Para Mészáros (2008) é a contra-internatização. De que forma trabalhar na educação infantil? Criando estratégias para a constituição de uma organização política capaz de gerar mudanças na região por meio da construção de um entendimento coletivo a respeito da importância social da educação infantil, a partir de mediações construídas em processos cotidianos, tornando indissociáveis teoria e prática e, também, ação pedagógica e ação política.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Muitas são as questões com as quais a educação infantil na região oeste precisa se preocupar. É preciso provocar mudanças já, pois, pela forma como a criança de até seis anos de idade está sendo educada no cenário das instituições do oeste baiano, fomenta-se a pobreza pedagógica inibindo as possibilidades de se construir uma identidade tanto para esta etapa da educação básica como para seus profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2.ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, Ivone Garcia. Pré-escola e formação de conceitos: numa versão sócio-histórico-dialética. 1997. 169f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- _____. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, v.33, p.379-393, jul./dez, 2008
- BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- _____. Lei n.º 8.069, de 15 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990.
- HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- KRAMER, Sônia. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? In: KRAMER, Sônia (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. Campinas, SP: Ática, 2005. p. 121-129.
- KUHLMANN JR., Moyses. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MANACORDA, Mário Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MARX, Karl e ANGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.
- _____. Contribuição à crítica da economia política. 2.ed. São Paulo: São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. In: Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005. p.161-170.
- MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Classes sociais, movimentos sociais e cidadania: velhos paradigmas, novas perspectivas. Revista Inter-Ação, v. 26, n.º 1, 2001. p.48-58.
- _____. Questões com as quais a educação precisa muito se preocupar: as relações entre ciência, poder e ideologia. Revista Educativa. Goiânia, v.6, n.º1, p.57-70, jan/jun. 2003.
- _____. XVII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação – UFG Mesa Redonda: Governos “pós-neoliberais” na América Latina e educação. Inter-Ação, América do Norte, 2009. p.1-6.
- MÉSZAROS, Isteván. A educação para além do capital. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- OLIVEIRA, Anatalia Dejane Silva de. A formação em Pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade. Brasília, 2007. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

O curso de pedagogia: no contexto de formação para a docência na Educação Infantil. Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v.18, n.º 31, p.143-154, jan./jun. 2009.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo, PALAZZO, Janete e OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges. Os planos de carreira premiam os melhores professores? Ensaio: aval. pol. publ. Educ. Rio de Janeiro, v.17, n.º 63, p.355-380, abr/jun, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003, p. 51-69.