

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLEONICE MOREIRA DO VALE

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRISTALINA – GOIÁS: HISTÓRIA, TRABALHO
E IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO.**

GOIÂNIA - GOIÁS

2018.



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Cleonice Moreira do Vale

Título do trabalho: Educação Infantil em Cristalina – Goiás: história, trabalho e identidade docente na perspectiva das professoras da rede municipal de ensino.

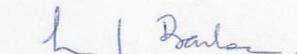
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 18 / 01 / 2019

1 Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

Versão atualizada em maio de 2017.

CLEONICE MORERIA DO VALE

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRISTALINA – GOIÁS: HISTÓRIA, TRABALHO
E IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação, profissionalização docente e trabalho educativo.

Orientadora:

Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

VALE, CLEONICE MOREIRA DO

Educação Infantil em Cristalina – Goiás: História, Trabalho e Identidade Docente na Perspectiva das Professoras da Rede Municipal de Ensino [manuscrito] / CLEONICE MOREIRA DO VALE. - 2018. ccxv, 215 f.

Orientador: Profa. Ivone Garcia Barbosa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

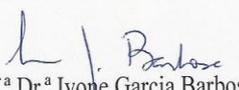
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico.

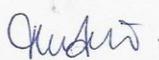
1. Trabalho docente. 2. Identidade docente. 3. Educação Infantil. I. Barbosa, Ivone Garcia, orient. II. Título.

CDU 37

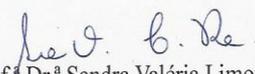
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CLEONICE MOREIRA DO VALE - Aos vinte e oito dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezoito (28/09/2018), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof.ª Dr.ª Ivone Garcia Barbosa**, orientadora, doutora em Educação pela USP; **Prof.ª Dr.ª Telma Aparecida Teles Martins Silveira**, doutora em Educação pela UFG e **Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa**, doutora em Educação pela UFG, para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: *“Educação Infantil em Cristalina – Goiás: história, trabalho e identidade docente na perspectiva das professoras da Rede Municipal de Ensino”*, em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Cleonice Moreira do Vale**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.ª Dr.ª Ivone Garcia Barbosa que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof.ª Dr.ª Ivone Garcia Barbosa
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof.ª Dr.ª Telma Aparecida Teles M. Silveira
Membro – IFG



Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa
Membro – PPGE/FE/UFG

AGRADECIMENTOS

Olhar para trás, após uma longa caminhada, pode fazer perder a noção da distância que percorremos. Mas, se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos de quanto nos custou chegar até o ponto final, e, hoje, temos a impressão de que tudo começou ontem (ROSA, 1969, p. 264).

A Deus, pela presença onipotente na minha vida. Minha força, refúgio e certeza. Agradeço também a Nossa Senhora dos Anjos pelas intercessões e amparo.

À querida Profa. Dra. Ivone, inicialmente pela inspiração e estímulo a minha autonomia intelectual, por sua compreensão e singular maneira de apontar horizontes e revigorar a análise crítica. Obrigada por todo acolhimento, pelas conversas e orientações, pelos conselhos e abraços afetuosos ao longo desses anos. Obrigada por fazer parte da minha formação e por me incentivar a continuar! À senhora toda a minha admiração, carinho e gratidão!

À Profa. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves, que nesta caminhada me conduziu nos primeiros passos de aprendizagem com a pesquisa. Seus ensinamentos me acompanharam em todo o percurso e vão comigo vida toda. Obrigada por me incentivar a continuar! À senhora meu carinho, admiração e gratidão!

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás que representa as melhores tradições do ensino público brasileiro pela qualidade de seus professores e funcionários.

À Coordenação e aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos saberes compartilhados.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, companheiros nos diferentes momentos de estudo e pesquisa.

À equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos pelo companheirismo e aprendizagens compartilhados nestes anos. O incentivo, carinho, acolhimento e a presença de vocês foi marcante neste momento tão especial.

Ao apoio institucional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, imprescindível na elaboração desta pesquisa científica.

Às professoras Dra. Nancy Nonato de Lima Alves, Dra. Telma Aparecida Martins Teles Silveira e Dra. Altina Abadia da Silva pelo olhar atento e apontamentos enriquecedores no trabalho de qualificação. Meus sinceros agradecimentos!

Às profissionais da Educação Infantil do município de Cristalina/ GO, minhas companheiras de lutas que aceitaram contribuir, dialogar e posicionaram-se em relação ao trabalho e identidade docente da professora de crianças de zero a seis anos. E, mais ainda, acreditaram na realização e na importância dessa pesquisa. A vocês meu carinho e agradecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO que permitiu e acolheu a presente pesquisa; e a todos os profissionais da educação do município que, de um modo ou de outro, estiveram envolvidos com a pesquisa possibilitando a realização da mesma. A todos vocês, muito obrigada!

Minha gratidão especial aos meus pais Osmar Moreira do Vale e Maria Alaidia de Souza Moreira: ambos constituem meu alicerce, minha fortaleza, sempre me incentivaram e apoiaram a lutar por meus sonhos e a conquistar meu espaço. Obrigado por sempre acreditarem em mim.

Meu amor e carinho especial aos meus filhos Flávia Moreira dos Santos, Pedro Anízio Moreira Borges e Alanna Moreira Borges, minhas razões de viver. Obrigada pelo apoio e pelo incentivo em todos os momentos desta conquista tão importante para mim, entendendo e respeitando as minhas ausências dedicadas aos momentos de estudos, que foram muitos. As palavras são insuficientes para expressar o amor que tenho por vocês. Muito obrigada meus filhotes! Essa vitória é nossa!

Meus irmãos Flávio Moreira do Vale e Vânia Moreira do Vale, companheiros de uma vida, com os quais compartilhei minhas ansiedades, angústias e alegrias. Agradeço pela presença constante, nos momentos bons ou ruins, e pelo apoio incondicional com as palavras certas que me motivaram e me deram força para continuar.

Aos meus sobrinhos (Thaylise, Maria Carolina, Pedro Augusto, Olivia Luiza e Enzo Gabriel) pelos abraços animadores, sorrisos largos a iluminar meus dias de estudo.

A minha tia Luzia Moreira do Vale companheira e amiga, obrigada pelo apoio e pela força constante. Muito obrigada!

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!

Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

(PESSOA, 1934, p 70).

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados da pesquisa de Mestrado intitulada “Educação Infantil em Cristalina – Goiás: história, trabalho e identidade docente na perspectiva das professoras da rede municipal de ensino”, vinculado à linha de pesquisa “Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). A pesquisa compõe o projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec/FE/UFG). Baseando-nos no materialismo histórico-dialético, realizamos uma pesquisa de base teórico-empírica no período de 2017 e 2018. Inicialmente contávamos com 33 participantes e finalizamos com 17, sendo estas docentes de Educação Infantil da rede municipal. No processo investigativo, assumimos a premissa de que a identidade profissional é constituída nas relações sociais, envolvendo um processo de identificação, diferenciação e reconhecimento. Nosso objetivo principal foi analisar a constituição histórica de Educação Infantil no município pesquisado e compreender as concepções das professoras sobre trabalho e identidade docente nesta etapa. Os resultados da pesquisa empírica indicaram que, apesar da desvalorização social do trabalho docente, da retirada de direitos profissionais e de precárias condições de trabalho, as docentes assumem a educação de crianças de zero a seis anos como campo de trabalho, desejando permanecer nessa etapa. Denota-se, no município, um movimento de resistência das trabalhadoras da primeira etapa da Educação Básica, que lutam pela qualidade referenciada desta, assim como por valorização e reconhecimento social do trabalho docente, opondo-se à fragmentação da primeira etapa da Educação Básica, configurada na transferência das crianças de quatro e cinco anos para as escolas de Ensino Fundamental. Tal movimento pode ser compreendido como modo de preservar tanto a integridade da identidade docente quanto a identidade da própria Educação Infantil como etapa educacional. O conjunto destes aspectos representa grande avanço das docentes. Entretanto, elas retrocedem e se contradizem ao demonstrarem valorização excessiva pelos atributos relativos à maternagem e ao assistencialismo, como principais indicativos da boa professora. Concluimos que, em Cristalina - Goiás, a Formação Continuada oferecida pelo Nepiec/FE/UFG – cursos de Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Educação Infantil, Infância e Arte – colaborou para a construção de novas formas de pensar o trabalho e a identidade docente pelas professoras daquele município. Entretanto, ainda persistem incontáveis desafios nas políticas públicas de educação para a infância, de formação e de trabalho docente, no sentido da valorização e do reconhecimento social da docência.

Palavras-chave: Trabalho docente. Identidade docente. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work presents results of the Master's research entitled "Early Childhood Education in Cristalina - Goiás: history, work and teacher identity from the perspective of the teachers of the municipal teaching network", linked to the research line "Training, Teaching Professionalization and Educational Work", of the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás (FE/UFG). The research composes the project "Public Policies and Education of Childhood in Goiás: history, conceptions, projects and practices", developed by the Center for Studies and Research of Childhood in its Education in Different Contexts (Nepiec/FE/UFG). Based on the historical-dialectical materialism, a theoretical and empirical research was carried out in the period of 2017 and 2018. Initially, it counted with 33 participants and it finished with 17, being teachers of Early Childhood Education of the municipal. In the investigative process, we assume the premise that professional identity is constituted in social relations, involving a process of identification, differentiation and recognition. Our main objective was to analyze the historical constitution of Early Childhood Education in the municipality researched and to understand the teachers' conceptions about work and teaching identity in this stage. The results of the empirical research indicate that, despite the social devaluation of teaching work, the withdrawal of professional rights and precarious working conditions, teachers assume the education of children from zero to six years as a field of work, wishing to remain in this stage. In the municipality, there is a movement of resistance of the workers of the first stage of Basic Education, who struggle for the quality referenced of this, as well as for the valorization and social recognition of the teaching work, opposing the fragmentation of the first stage of Basic Education, configured in the transfer of children of four and five years to elementary schools. Such a movement can be understood as a way of preserving both the integrity of the teaching identity and the identity of Childhood itself as an educational stage. All these aspects represent a great step forward for teachers. However, they regress and contradict themselves when they show excessive appreciation for the attributes related to mothering and assistance, as the main indicative of the good teacher. We conclude that the Continuing Education offered by Nepiec/FE/UFG - Curriculum, Planning and Organization of Pedagogical Work in Early Childhood Education and Early Childhood, Art and Education - collaborated in the construction of new ways of thinking work and the teaching identity of the teachers of that municipality. However, there are still countless challenges in the public policies of early childhood education, training and teaching, in the sense of appreciation and social recognition of teaching.

Keywords: Teaching work. Teaching identity. Early Childhood education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Quantitativo de instituições públicas municipais de Educação Infantil de Cristalina – GO, bem como área de localização.....	66
Quadro 02 - Quantitativo de instituições filantrópicas de Educação Infantil, conveniadas ao município de Cristalina – GO, bem como área de localização.....	67
Quadro 03 - Agrupamento de Crianças por idade.....	69
Quadro 04 - Quantitativo de crianças de zero a cinco anos matriculadas na rede pública de ensino do município de Cristalina-GO, nos anos de 2016 e 2017.....	71
Quadro 05 - Quantitativo de crianças de zero a cinco anos matriculadas nas instituições filantrópicas, conveniada ao Cristalina-GO, nos anos de 2016 e 2017.....	72
Quadro 06 - Quantitativo de crianças de quatro e cinco anos matriculadas em escolas de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Cristalina-GO, nos anos de 2016 e 2017.....	73
Quadro 07 - Quantitativo de crianças de dois a cinco anos matriculadas na rede privada de ensino no município de Cristalina-GO, nos anos de 2016 e 2017.....	75
Quadro 08 - Quantitativo de professoras efetivas e contratadas que atuaram com crianças de zero a cinco anos na rede pública de ensino em Cristalina no ano de 2017.....	100
Quadro 09 - Quantitativo de professoras efetivas e contratadas que atuaram com crianças de zero a cinco anos em Centro de Educação Infantil conveniados em Cristalina no ano de 2017	101
Quadro 10 - Quantitativo de professoras efetivas e contratadas que atuaram com crianças de quatro e cinco anos em Escolas de Ensino Fundamental na zona urbana de Cristalina no ano de 2017.....	102
Quadro 11 - Quantitativo de professoras efetivas e contratadas que atuaram com crianças de quatro e cinco anos em Escolas de Ensino Fundamental na zona rural de Cristalina no ano de 2017.....	103
Quadro 12 - Formação inicial das professoras da rede municipal de ensino de Cristalina/GO.....	104

Quadro 13 - Concluintes dos cursos de formação oferecidos pelo Nepiec/FE/UFG que atuam como coordenadoras pedagógicas ou na Coordenação Geral das unidades de Educação Infantil.....	109
Quadro 14 – Teses e dissertações encontradas no Portal da Capes no período 2009 a 2015 que realmente verticalizam para a temática ‘trabalho e identidade docente na Educação Infantil’.....	114
Quadro 15 - Distribuição dos instrumentos e coleta de dados – Questionário Perfil Profissional.....	124
Quadro 16 - Perfil dos Profissionais e participantes da etapa do questionário.....	128
Quadro 17 - Formação em nível de Especialização Latu sensu.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AME – Associação Mãe da Esperança
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cebas – Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CEB – Câmara de Educação Básica
Cebasc – Centro Batista de Assistência Sócio Cultural de Cristalina
CEI – Centro de Educação Infantil
CF – Constituição Federal
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
Coedi – Coordenação-geral de Educação Infantil
Coepre - Coordenação de Educação Pré-escolar
Codeplan – Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central
Conae – Conferência Nacional de Educação
Dcnei – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Dncr – Departamento Nacional da Criança
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FE – Faculdade de Educação
Facec – Faculdade Central de Cristalina
Fundeb – Fundo de Manutenção da Educação Básica
GDF – Governo do Distrito Federal
GO – Goiás
Gepied – Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Infantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFG – Instituto Federal Goiano
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

Mieib – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

Nepiec – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos

Nadic - Núcleo de Apoio ao Docente da Educação Infantil de Cristalina

OVG – Organização das Voluntárias de Goiás

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

Progestão - Programa de Capacitação para Gestores Escolares

Proinfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

Rcnei – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SEG – Secretaria do Estado e Governo

SME – Secretaria Municipal de Educação

Tcle – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

UNESC – Universidade Federal do Extremo Sul Catarinense

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	11
LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS.....	13
SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO.....	18
SEÇÃO 2 – O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS NO MUNICÍPIO DE CRISTALINA- GOIÁS: HISTÓRIA E CONTEXTOS.....	31
2.1 Cristalina-Goiás no cenário brasileiro.....	32
2.2 O atendimento educacional às crianças de zero a seis anos no município de Cristalina até os anos de 1970: a infância quase invisível.....	36
2.3 A educação da infância em Cristalina nos anos de 1970: filantropia e assistência à criança pobre.....	47
2.4 Educação Infantil nos anos de 1990: as creches e pré-escolas no sistema de ensino em Cristalina.....	55
2.5 Educação Infantil: função social, estrutura e dinâmica organizacional.....	61
SEÇÃO 3 – O TRABALHO DOCENTE NA DOCUMENTAÇÃO EDUCACIONAL DE CRISTALINA- GOIÁS: PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO EM FOCO.....	89
3.1 A formação das profissionais da Educação Infantil de Cristalina.....	89
3.2 A Educação Infantil nos documentos do município.....	97
SEÇÃO 4 – A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO A PROFESSORA DE CRISTALINA-GOIÁS SE CONSTITUI TRABALHADORA DA EDUCAÇÃO.....	109
4.1 Trabalho e constituição da identidade docente da professora de Educação Infantil: movimentos reflexivos.....	112
4.2 Pesquisa empírica em Cristalina-Goiás: perfil das trabalhadoras docentes.....	122
4.3 Diálogos: trabalho e identidade docente em foco.....	131
SEÇÃO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICES	
APÊNDICE 1 – Ofício à Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO.....	185
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	187
APÊNDICE 3 – Informações sobre a pesquisa.....	189
APÊNDICE 4 – Consentimento de Participação na pesquisa.....	194

APÊNDICE 5 – Perfil Profissional - Questionário	196
APÊNDICE 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Etapa das Entrevistas.....	206
APÊNDICE 7 – Roteiro para Entrevista com as Professora.....	208

ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Anuência assinado pela Secretaria Municipal de Educação, autorizando o desenvolvimento da pesquisa e a coleta de dados.....	214
--	-----

INTRODUÇÃO

A proposição para esta pesquisa tem relação com as minhas vivências e experiências como professora, estudiosa da infância e o interesse em compreender o campo do trabalho e identidade docente na Educação Infantil. Interesse que advém principalmente dos estudos realizados no curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, coordenado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (FE/ UFG/ Nepiec)¹, que nos proporcionou ampliar os conhecimentos sobre a infância e o trabalho docente na primeira etapa da Educação Básica e maior aproximação com a complexidade do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, suscitando questões teórico-práticas e a necessidade de aprofundamento em relação à temática.

Minhas experiências e vivências constituem-se na atuação com crianças de zero a seis anos de idade e junto aos docentes, onde a função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil me permitiu maior aproximação com os professores, bem como, o estreitamento dos diálogos ao longo da minha carreira docente. As formações das quais participei, para atuar como tutora do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)², (2008 a 2010), também tiveram um papel

¹ Criado em 1998 como Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação (Gepied), se constituiu como Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e Sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec) no ano de 2010, coordenado pelos professores Dra. Ivone Garcia Barbosa (coordenadora geral) e Dr. Marcos Antônio Soares, vinculando-se à Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). O Núcleo tem como objetivo a investigação e a reflexão sobre infância, Educação Infantil, cultura, gênero, família e formação de professores. É constituído por professores doutores e mestres da Universidade Federal de Goiás, de diversos institutos, faculdades e áreas de conhecimento (Educação, Artes Visuais, Educação Física, Artes Cênicas, Educação Básica), além de professores de outras Instituições de Ensino Superior de Goiás, do Distrito Federal e de outros estados, redes públicas de ensino, instituições privadas, alunos de pós-graduação *stricto sensu* (Doutorado e Mestrado em Educação) e *lato sensu* e alunos de graduação de diversos cursos. Desde 1998, desenvolve pesquisas com base em uma abordagem sócio-histórico-dialética, a partir da qual vem produzindo conhecimentos significativos a respeito da história e da educação da infância, das políticas públicas e gestão, da pesquisa educacional, da formação de professores e práticas docentes em diferentes contextos e momentos históricos no Brasil e em Goiás (NEPIEC, 2018).

² Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) foi um programa emergencial, em nível médio, que, desde 2005, esteve entre os programas do Ministério da Educação (MEC) que visam a superação da falta de professores formados para atuar na Educação Básica.

As ações do Proinfantil foram coordenadas pelas secretarias da Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED). De 2005 a 2007, ocorreu o Grupo Piloto, abarcando ações nos estados de Goiás, Ceará, Sergipe e Rondônia. No período de 2006 a 2007, ocorreu o Grupo I, no Ceará, Piauí, Rondônia, Alagoas,

importante nessa trajetória; e aguçaram meu interesse por maior aprofundamento na temática da Educação Infantil.

A aproximação com o grupo de pesquisa Nepiec oportunizou-me verticalizar os estudos sobre a Educação Infantil, assim como ampliar o olhar em relação à criança de zero a seis anos e ao trabalho docente desenvolvido com essa faixa etária. Aos poucos, nós professores, delineamos uma concepção crítica sobre a nossa atuação como docente, refletindo com maior consciência sobre a importância do aprofundamento de estudos no campo da educação, em especial do trabalho qualitativo junto às crianças de zero a seis anos de idade³.

Em 2012, eu comecei a participar das reuniões do Fórum Goiano de Educação Infantil⁴, tornando-me membro do mesmo. Posteriormente, em 2016, me tornei integrante do grupo Nepiec.

Os estudos desenvolvidos ao longo da nossa trajetória profissional nos levam à percepção de que historicamente a Educação Infantil no Brasil foi construída tendo por base concepções assistencialistas e compensatórias. Ivone Barbosa (1997, 2008, 2011), Nancy Alves (2002), Alessandra Arce (2001), Barbosa e Mariza Costa (2005) e Alves (2006) evidenciam que a característica mais destacada na professora de crianças de até seis anos de idade é exatamente a imagem social de “mulher do lar”, “ingênuas”, “mãe carinhosa”.

Amazonas e Bahia. Em dezembro de 2007, foram convidadas a participar do programa as universidades federais de Goiás (UFG), de Mato Grosso do Sul (UFMS), do Pará (UFPA) e do Rio Grande do Norte (UFRN).

³ Ressaltamos que, segundo a legislação vigente, a Educação Infantil abrange a faixa etária de zero a cinco anos de idade, porém defendemos a educação das crianças de zero até seis anos de idade nesta primeira etapa da Educação Básica, demarcando a luta – assumida por pesquisadores e grupos de pesquisa, dentre os quais o Nepiec/FE/UFG, por movimentos sociais e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) – pela garantia do direito de as crianças que completarem seis anos após o ponto de corte para ingresso no Ensino Fundamental. Neste sentido destacamos que o corte etário atualmente é 31 de março, conforme Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. (BRASIL/CNE, 2010).

⁴ O Fórum Goiano de Educação Infantil é um movimento social suprapartidário, em articulação a outros movimentos sociais, por exemplo, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), constituído por diversos segmentos da sociedade civil organizada e política, entidades formadoras de professores, profissionais, estudiosos e pesquisadores da infância e da Educação Infantil. Constitui-se como um espaço privilegiado e permanente de amplo debate democrático entre seus membros e parceiros. Com o propósito de contribuir para a formulação e implantação de políticas públicas que garantam a educação das crianças de zero até seis anos de idade em creches e pré-escolas, seguindo princípios presentes na legislação brasileira (NEPIEC, 2018).

Entretanto, diante dos movimentos sociais, pesquisas, processos de formação em prol dos direitos da criança, de uma educação de qualidade e de profissionais habilitados para atuarem na área, juntamente com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional - Lei 9.394 de 1996, as concepções vêm sendo ressignificadas e, neste sentido, torna-se preponderante a formação do/da profissional que atua em creches e pré-escolas, caracterizando-o/a como 'docente'.

Pesquisas diversas (ALVES 2006, 2005, 2002; BARBOSA 2013; COSTA 2016), assim como Telma Silveira (2015) entre outros, evidenciam certas contradições e ambiguidades relacionadas ao trabalho e a identidade docente de professores que atuam com crianças de zero a seis anos de idade. Analisando dados de pesquisas e relatos de experiência, percebemos que tais contradições e ambiguidades se relacionam principalmente às condições objetivas e subjetivas de trabalho, assim como a desvalorização e a falta de reconhecimento profissional. Esses fatores somados aos significados da profissão também podem influenciar na forma de pensar o trabalho, na constituição e na manutenção da identidade docente.

Este conjunto de fatores perpassa a educação do país e se configura num problema que vem afetando o trabalho, tornando-se uma ameaça à manutenção da identidade profissional docente. Neste contexto, está inserida a Educação Infantil do município de Cristalina no estado de Goiás, onde as contradições e ambiguidades citadas pelas autoras também são evidentes.

Quando nos propusemos a estudar trabalho e identidade docente na primeira etapa da Educação Básica, deparamo-nos com outro fator relevante que se refere ao resgate da história da Educação Infantil, bem como de suas instituições. A compreensão da historicidade da educação da infância envolve aspectos igualmente importantes, relacionados tanto aos modos históricos do surgimento e desenvolvimento das instituições que atendem a essa faixa etária, sua organização, bem como o surgimento da profissão docente. Quanto a este último, podemos dizer que sua constituição e seu desenvolvimento refletem diretamente as concepções de infância, de trabalho e de identidade docente das professoras da Educação Infantil.

O resgate da historicidade das instituições de educação infantil torna-se uma condição fundamental para compreender o trabalho docente em suas formas atuais, quando se parte de uma concepção do magistério como uma construção social, cuja história não é mero passado, mas atualiza-se no presente e remete-nos ao futuro. (ALVES, 2002, p. 23).

Acreditamos que o conjunto destes aspectos corrobora com a constituição da especificidade da Educação Infantil. São aspectos que carecem da nossa atenção e, segundo Alves (2002), estão atrelados à historicidade das instituições. Entendê-los, pois, é relevante para a compreensão da constituição do trabalho docente e seus significados. Assim, desvelar a historicidade do campo educacional em estudo, possibilitou-nos a aproximação e melhor compreensão do objeto de estudo na sua totalidade.

Estes aspectos constituíram a problemática discutida nesta investigação, assim questionamos: Como se constituiu a Educação Infantil em Cristalina – Goiás e de que modo as professoras compreendem o trabalho e a identidade docente?

A fim de responder a essa dupla questão, entendendo-a na sua totalidade, nossa pesquisa teve como objetivo principal analisar a constituição histórica de Educação Infantil em Cristalina – Goiás, compreendendo as concepções das professoras sobre trabalho e identidade docente na primeira etapa da Educação Básica.

Desdobraram-se a partir desse objetivo geral três objetivos específicos que nos auxiliaram na compreensão do objeto: contextualizar historicamente a Educação Infantil no município de Cristalina – Goiás; analisar as concepções sobre trabalho docente possivelmente expressas na documentação educacional de Cristalina/Goiás, tendo como foco a professora da Educação Infantil; compreender as dimensões do trabalho docente na constituição identitária das professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Cristalina/GO.

Considerando a afirmativa de Alves (2002), que a identidade profissional é constituída nas relações sociais, envolvendo um processo de identificação, diferenciação e reconhecimento recíproco entre os diversos campos de atuação, concordamos com Barbosa, Alves e Martins (2008, p. 1), quando enfatizam que o modo como a educação das crianças de zero até seis anos é concebido nas políticas públicas: “[...] materializa formas de ação, concepções e significados atribuídos à infância, [...] e ao trabalho docente, refletindo-se na construção da identidade dos seus profissionais”. Podemos notar ainda, de acordo com essa perspectiva, que o modo como as professoras da Educação

Infantil compreendem o trabalho docente, a identidade profissional docente, as relações internas e externas à instituição de atuação da professora, exercem importante papel na construção das formas pelas quais essas professoras concebem suas funções, reconhecem-se e se valorizam no interior do espaço educacional e fora dele.

Com base no materialismo histórico dialético, entendemos que analisar o trabalho e a identidade docente requer compreender a docência como trabalho humano. Nessa direção, propusemos ao longo do processo investigativo um estudo realizado à luz do materialismo histórico dialético, fundamentado principalmente em Karl Marx (1983; 1987), considerando também as reflexões de Barbosa (1997), Angela Mascarenhas (2002) e Ricardo Antunes (2000). Intencionamos com isso apreender o objeto de investigação em seu movimento concreto e contraditório, no interior da totalidade sócio-histórico-dialética, que demarca o campo da educação, em especial da Educação Infantil. Em relação à educação de crianças de zero a seis anos, dialogamos, com autores como Maria Malta Campos (1991, 1994), Barbosa (1997, 2013, 2010, entre outros), Sonia Kramer (2003), Moysés Kuhlmann Jr. (2001), Fúlvia Rosemberg (1999), considerando, ainda, os estudos históricos de Colin Heywood (2004). Na conceituação sobre identidade buscamos elementos importantes destacadas nas elaborações teóricas de Alves (2007), Álvaro Hypólito (1999), Antônio Ciampa (2001), Claude Dubar (2005), entre outros.

Propusemos como referencial de reflexão crítica o materialismo histórico dialético por nossa postura diante das relações e condições objetivas, concepção de mundo; e, porque enquanto método de análise compreendemos que o método contribui para elaborarmos o modo como se produzem os fenômenos sociais e de exposição da realidade. Nossa orientação se deu num processo de diálogo, pelo qual compartilhamos a concepção de que o método dialético envolve pesquisador, objeto, sujeito participante da pesquisa e o contexto histórico social. Segundo Gaudêncio Frigotto (2015, p. 210), “[...] o método que busca desvelar o que está subjacente ao aparente dos fatos e das ações humanas, e que os constituem como o são, é o passo fundamental para uma ação consequente no plano da práxis para a sua alteração”.

Desvelar as múltiplas determinações veladas nos fenômenos em estudo, as quais correm o risco de serem obscurecidas pela realidade, requer o reconhecimento do trabalho docente, bem como da identidade dos trabalhadores envolvidos. Ambos compreendidos aqui como processos os quais se constituem a partir da atividade humana e, como tal, são processos da vida real. Cabe aqui destacar a afirmativa de Marx e Friedrich Engels (2002,

p.19) que foi importante fonte inspiradora de nossa postura durante a realização da pesquisa:

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação, na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital.

Concebemos que a investigação no âmbito da Educação Infantil deve descortinar as aparências, refletir criticamente o contexto, compreender as contradições, sem perder de vista as determinações do tempo histórico no qual estão inseridos o objeto e os sujeitos pesquisados. Como afirmou Barbosa (2006, p. 278), almejando o alcance de sentido mais amplo do processo da pesquisa, “[...] o método dialético pode nos conduzir a outra postura na pesquisa à medida que trata de explicar e não apenas descrever processos e fenômenos”.

Nivaldo Antônio David (2012, p. 44), também compartilhando dessa concepção destacou que:

A concepção dialético-materialista, fundada no princípio da unidade teórico-metodológica, desenvolveu um instrumento de importância vital para a compreensão do real revelando a essência dos fenômenos histórico-sociais e colaborando com a reflexão acerca da objetivação da apropriação cognoscitiva de uma dada realidade, também criou no interior desse mesmo processo a possibilidade de agir sobre a realidade no sentido de transformá-la. Por isso, não se trata apenas de ler ou descrever a realidade, mas de agir sobre ela objetivando transformá-la.

O método dialético, portanto, possibilitou-nos perceber a realidade social e histórica investigada de forma crítica, exigindo-nos a reflexão sobre o contexto e a compreensão das contradições, sem perder de vista suas determinações.

Assim, concordando com as afirmativas de Barbosa (1997) sobre “o caráter de movimento, contradição, historicidade, provisoriedade e construção do conhecimento, compreendendo o objeto de estudo como algo vivo e dinâmico”. A investigação realizada

no município de Cristalina, Goiás, incluiu três etapas interligadas de pesquisa, sendo: revisão bibliográfica; análise documental; etapa empírica, com proposição de questionários e entrevistas, realizadas em forma de diálogos.

A opção do município de Cristalina para a realização da pesquisa se deu por vários motivos, dentre eles destacamos o esforço, por parte do município, que em meados de 2014 buscou parceria junto ao Nepiec/FE/UFG para a realização de formações continuadas para as professoras da Educação Infantil. Essa atitude reverberou para um processo de valorização dos docentes da primeira etapa da Educação Básica.

No período de 2014 a 2015, o Nepiec ministrou dois Cursos de Formação Continuada em Cristalina e estes contaram com o apoio financeiro da Secretaria da Educação Básica/ Ministério da Educação (SEB/MEC), sendo eles: *Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil*; e *Educação Infantil, Infância e Arte*. Outro motivo a ser destacado foi a disponibilidade do município em receber e possibilitar a investigação por nós proposta.

O Curso de Formação Continuada para Profissionais da Educação Infantil teve por objetivo promover o aprofundamento teórico metodológico e estimular processos de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas, o cotidiano do trabalho em creches e pré-escolas e o campo de atuação na Educação Infantil (Nepiec, 2015). Os encontros para a realização do Curso foram presenciais e aconteciam quinzenalmente. Segundo Nepiec (2015), um total de 39 professoras⁵ efetivas concluíram o curso, sendo 15 do curso de *Educação Infantil, Infância e Arte* e 24 concluintes do curso de *Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil*.

É importante ressaltar, o Curso de Formação Continuada para Professores da Educação Infantil oferecido pelo Nepiec foi inédito no município de Cristalina, a princípio por seu caráter de ser especificamente para docentes que atuassem com crianças de zero a seis anos de idade, promovendo a possibilidade de aprofundamento teórico metodológico, a análise e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, bem como o cotidiano

⁵ No decorrer da pesquisa identificamos que no município de Cristalina não constava professor do sexo masculino atuando na Educação Infantil, neste sentido, destacamos que neste trabalho dissertativo empregaremos apenas a palavra ‘professora’ para designar as profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica.

do trabalho com esta faixa etária. Na oportunidade, foi a primeira vez que a cidade recebeu uma equipe da UFG para contribuir com a formação de seus docentes.

No período compreendido entre fevereiro de 2017 a maio de 2018, realizamos uma série de visitas periodicamente à Secretaria Municipal de Educação, ao Conselho Municipal de Educação. Fomos também às instituições de Educação Infantil, buscando informações, documentos e dados disponíveis junto aos órgãos responsáveis pelo atendimento das crianças da faixa etária em estudo. Paralelamente ao acompanhamento, realizamos a leitura de alguns documentos e, ainda, de algumas resoluções e leis municipais que dissertam sobre a educação e sobre a Educação Infantil.

Neste movimento foram analisadas Leis e Resoluções elaboradas no âmbito municipal, a saber: a Lei Criação do Estatuto do Magistério Municipal de Cristalina - Lei n. 784 de 1986; a Lei do Estatuto do Magistério - Lei n. 1452 de 1999; e a Lei n. 1697 de 2003 - Institui o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina-GO. Analisamos ainda o Plano Municipal de Educação (2015 a 2025); e, por fim, o Plano Expansão da Rede Municipal de Educação (2017 a 2020). As leituras e as análises dos documentos municipais foram realizadas paralelamente à leitura e à análise dos seguintes documentos de âmbito nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394, (BRASIL/LDB, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/DCNEI, 2009a), Plano Nacional de Educação (BRASIL/PNE, 2014 a 2024), aos quais serviram de parâmetros para as discussões empreendidas.

Na etapa da análise documental pudemos perceber que a mesma nos possibilitou um olhar crítico, elevando a reflexão acerca de documentos que discorriam sobre a Educação Infantil. Foi por meio e a partir deles que percebermos os múltiplos determinantes os quais envolvem nosso objeto de investigação. Neste sentido, Menga Lüdke e Marli André, (1986, p. 39), destacam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...]. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Para as autoras, os documentos são reveladores de histórias e contextos. Contudo, paralelamente à leitura dos documentos, nesta investigação realizamos uma análise no sentido de emprendermos as contradições envoltas do nosso objeto de estudo.

A realização da pesquisa empírica ocorreu no município de Cristalina – Goiás. A princípio, 33 (trinta e três) profissionais participaram como colaboradores respondendo ao questionário da pesquisa, ao final 17 (dezesete) professoras docentes efetivas que atuavam com crianças do nascimento aos seis anos de idade, em instituição da rede pública ou conveniada do município de Cristalina-Goiás participaram da etapa da entrevista. Todos os⁶ participantes foram alunos – professoras regularmente matriculadas e concluintes do Curso de Formação Continuada oferecido pelo Nepiec no período de 2014 a 2015.

É importante e necessário esclarecer que nesta investigação, a palavra ‘professor/a’, se referiu aos profissionais que possuem formação pedagógica, com licenciatura, atuantes no espaço da Educação Infantil, mesmo que tenha exercido diferentes funções (Gestão ou Coordenação Pedagógica) no interior das instituições. Nossa escolha ocorreu por concebermos que os papéis de gestor ou coordenador são funções temporais, uma vez que no município em estudo não há concurso para tal. Deste modo, antes de serem gestores ou coordenadores esses profissionais são professores.

Para melhor apreensão das informações e da construção de dados, propusemos que as professoras respondessem a um questionário (Apêndice 5), elaborado a partir de questões articuladas, visando a compreensão da realidade que vem envolvendo o trabalho docente das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Cristalina - GO.

Nesta etapa da investigação tínhamos a intencionalidade de conhecer o perfil desses profissionais, além de criar um banco de informações sobre o atendimento às crianças menores de seis anos no município. O questionário foi baseado no instrumento utilizado pela coordenação do Nepiec para obtenção de informações nos municípios goianos, com devidas modificações conforme as necessidades das pesquisas em andamento. No caso de nossa investigação partilhamos do mesmo instrumento com outra pesquisadora do núcleo, que se encontra realizando sua pesquisa de doutorado também sob o acompanhamento da mesma orientadora deste trabalho.

Optamos por entrevistar as professoras na expectativa de perceber possíveis contribuições e elementos conceituais dos Cursos de Formação Continuada, transitando entre o trabalho docente e a constituição identitária das professoras da Educação Infantil

⁶ No início da pesquisa constava um professor, sendo que este participou até a etapa dos questionários.

do município pesquisado. O roteiro de entrevista (Apêndice 7) foi elaborado considerando aspectos presentes nas respostas aos questionários ligados ao nosso objeto de pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas, utilizando gravador portátil.

Segundo Lüdke e André (1986), o roteiro permite uma sequência, possibilitando transitar entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, sem perder o sentido do seu encadeamento. É importante destacar que o roteiro citado se constituiu de questões abertas, as quais possibilitaram um clima de interação entre nós, as pesquisadoras e as professoras entrevistadas, permitindo a fluência do diálogo de forma tranquila e agradável. Desse modo, concordamos com Lüdke e André (1986, p. 34) que afirmaram: “Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Com o propósito de conhecer como as produções acadêmicas vêm abordando a temática do trabalho e da identidade docente do professor que atua com crianças de zero a seis anos de idade, realizamos o levantamento bibliográfico acerca ‘do trabalho e a constituição da identidade docente do professor de Educação Infantil’ no Banco de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁷, no período histórico compreendido entre 2009 a 2015. O ano de 2009 foi delimitado como marco inicial, sobretudo, pelo fato de ter havido a revisão e a reformulação Dcnei, estabelecendo a função sociopolítica e pedagógica da primeira etapa da Educação Básica (BRASIL/CNE/CEB, 2009a). Procedemos com a busca, a filtragem e a catalogação das pesquisas encontradas conforme explanação que se segue.

No levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizamos respectivamente cinco termos de busca, sendo eles: identidade docente, docência, trabalho docente, profissionalidade docente, profissionalização docente – combinados com Educação Infantil. Nesta primeira busca foram encontradas 15.877 teses e dissertações relativas à temática identidade docente. Após o refinamento realizado com leitura dos títulos e retiradas as repetições, foram identificadas 129 pesquisas

⁷ Segundo informação vinculada no site, Capes é uma instituição que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação e viabiliza a difusão da produção científica em diferentes lugares do Brasil, desses diferentes programas de pós-graduação.

aparentemente relacionadas à temática, embora algumas não explicitassem no título os termos de busca priorizados e/ou se o estudo foi realizado em redes públicas de ensino.

Desse modo, foram consideradas para essa dissertação somente pesquisas da área da educação que tratassem especificamente do trabalho e da identidade docente do professor da Educação Infantil – ou seja: zero a três anos de idade, quatro a seis anos de idade, creche, pré-escola. Realizamos a leitura minuciosa dos resumos, das palavras-chave e dos sumários dos trabalhos levantados. Neste movimento, chegamos ao total de 30 pesquisas que aparentemente versavam sobre trabalho e identidade docente de professores que atuam na Educação Infantil. Esse representou 23,2% das pesquisas encontradas. É importante ressaltar que ainda utilizamos o termo ‘aparentemente’, pois, só obtivemos a certeza após a leitura dos textos na sua integralidade.

Conforme pudemos verificar, das 30 (trinta) pesquisas selecionadas para leitura na íntegra, somente uma não foi localizada; e, após a atividade de leitura integral, duas foram excluídas por se tratarem especificamente do campo da educação física e outras três por se tratarem da identidade do agente educativo. Restou, portanto, um quantitativo de 24 pesquisas para análise, sendo cinco teses de doutoramento e 19 dissertações de mestrado.

Dessa maneira, foram realizados o mapeamento e a análise da produção acadêmica acerca do tema pesquisado. Neste momento da pesquisa procuramos identificar o ponto de vista teórico e metodológico empregado nas pesquisas científicas sobre trabalho e identidade docente, assim como as concepções de identidade que orientam tais pesquisas.

Após a leitura das pesquisas na sua integralidade, percebemos que alguns registros apresentaram concepções variáveis do conceito de identidade docente, de acordo com o objeto de estudo de cada autor (a). Assim, na busca da visão mais abrangente possível, elencamos e agrupamos as diferentes concepções apresentadas nas produções científicas. Esse agrupamento nos possibilitou uma categorização, bem como compreensão mais aprofundada das concepções encontradas.

A partir da revisão bibliográfica obtivemos três categorias de análise do trabalho e da identidade docente na Educação Infantil, sendo: motivos, valorização profissional e Educação Infantil como campo de trabalho.

Quanto ao referencial teórico, há o predomínio de pesquisas produzidas tendo como referencial a abordagem Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici

(1978, 2009); outras se referenciaram nos preceitos de identidade de Dubar (2009) e Zygmunt Bauman (2005). Encontramos também pesquisas que utilizaram a perspectiva de identidade de Stuart Hall (2005) e Michel Foucault (1984).

Com base em nossa análise, realizada a partir da produção mapeada acerca do trabalho e da identidade docente do professor de Educação Infantil, notamos que apenas duas pesquisas fizeram a análise na perspectiva do materialismo histórico dialético. Tal dado, deu-nos a segurança de pensar que nossa pesquisa ganha importância do ponto de vista teórico-metodológico porque, a partir do nosso referencial, pretendemos fazer uma análise das várias concepções da identidade.

Deste modo, organizamos a exposição dessa pesquisa em cinco seções, sendo que a segunda seção foi intitulada: *O atendimento às crianças de zero a seis anos no município de Cristalina/Goiás: história e contextos*. Nesta parte, buscamos contextualizar o município de Cristalina - Goiás no cenário brasileiro; e, na sequência, com apoio nas fontes documentais produzidas pelos pioneiros no atendimento à infância na cidade supracitada, apresentamos o surgimento e as concepções que nortearam as primeiras ações voltadas para as crianças menores de seis anos no contexto do município.

Na terceira seção, com o título *O trabalho docente na documentação educacional de Cristalina/Goiás: Professoras de Educação Infantil e sua formação em foco*, refletimos sobre a função social, a estrutura e a dinâmica organizacional da Educação Infantil, considerando seus profissionais e o papel preponderante da formação no processo de constituição da trabalhadora docente atuante no campo. Buscamos refletir também sobre a proposição do trabalho docente nos documentos municipais, estabelecendo um paralelo com a legislação brasileira.

Na quarta seção, intitulada *A docência na Educação infantil e como a professora de Cristalina/Goiás se constitui trabalhadora da educação*, a princípio conceituamos 'trabalho' e 'identidade docente' estabelecendo um paralelo com as categorias de análise mapeadas no levantamento bibliográfico; e dialogando com as pesquisas identificadas, as quais contribuiriam para o estudo. Em seguida, apresentamos os dados da pesquisa empírica. Com a colaboração das professoras que vivenciaram essa realidade e a partir dos dados da pesquisa, realizamos as análises, elencamos eixos que nos possibilitaram conhecer e entender os múltiplos determinantes do trabalho e da identidade docente da professora de Educação Infantil que vem atuando em Cristalina.

Por fim, na última seção reiteramos as considerações e reflexões após a realização da pesquisa, destacando pontos avaliados de importância para a compreensão do objeto de estudo e dando indícios de novas frentes e possibilidades de investigação.

2 O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS DE IDADE NO MUNICÍPIO DE CRISTALINA – GOIÁS: HISTÓRIA E CONTEXTOS

Nesta seção discutimos sobre o atendimento à infância em Cristalina – Goiás; e buscamos resgatar aspectos históricos, políticas de Educação Infantil no município. Embasados em Barbosa (2008), destacamos a importância da apreensão da historicidade das instituições e seus contextos para a compreensão da educação e, principalmente, no que se refere à desnaturalização dos conceitos equivocados de infância e Educação Infantil. Nesta perspectiva, torna-se importante compreender o modo como foram se instaurando as instituições de educação da infância. Segundo Barbosa (2008, p.381):

Resgatar a historicidade das instituições e dos contextos educativos significa, antes de tudo, compreendê-las em suas várias dimensões – social, cultural, ideológica, político-econômica, em suas relações interindividuais e coletivas, em suas concepções sobre os processos biopsicossociais do desenvolvimento infantil.

Para compreender as especificidades da “infância”, faz-se necessário compreender a dinâmica própria da educação de crianças de zero a seis anos. Para Barbosa (2008, p.382), “Apreender esse dinamismo e essa dialeticidade característicos da realidade é fundamental para compreendermos a estruturação de um campo específico da educação da infância”. Conhecer a realidade, bem como a sua história é importante para compreender as nuances do trabalho com crianças menores de seis anos.

De acordo com Barbosa, (2003, p.19): “[...] realidade e o plano histórico, ambos comprometidos com uma teia de relações contraditórias, envolvendo a construção, a negação e a transformação dos fatos, simultaneamente”. As realidades históricas, incluindo a atual, se entrelaçam e devem ser consideradas.

Alves (2002) relaciona a importância do conhecimento da história das instituições e da educação da infância ao do próprio trabalho docente. Segundo a autora a forma histórica de organização e desenvolvimento da docência vai balizar o modo como se constitui o trabalho docente no tempo. Para a autora: “Os modos como se organizou e

se desenvolveu historicamente a profissão delimita características, constitui saberes e práticas que determinam perfis de professores, sua formação e atuação ao longo do tempo.” (ALVES, 2002, p. 23).

Nesta perspectiva, as discussões apresentadas se referenciaram em autores como Barbosa (2008), Kuhlmann Jr. (2001), dentre outros. Para melhor compreensão, a seção foi subdividida em cinco subitens: 2.1 Cristalina - Goiás no cenário brasileiro; 2.2 O atendimento educacional às crianças de zero a seis anos no município de Cristalina até os anos de 1970: a infância quase invisível; 2.3 A educação da infância em Cristalina nos anos de 1970: filantropia e assistência à criança pobre; 2.4 Educação Infantil nos anos de 1990: as creches e pré-escolas e o sistema de ensino em Cristalina; 2.5 Educação Infantil: função social, estruturação e a dinâmica organizacional.

Destacamos o surgimento do município, o desenvolvimento histórico da Educação Infantil na cidade; e, ainda, identificamos as concepções que nortearam as primeiras ações voltadas para as crianças menores de seis anos e sua organização nas instituições na contemporaneidade.

2.1 Cristalina - Goiás no cenário brasileiro.

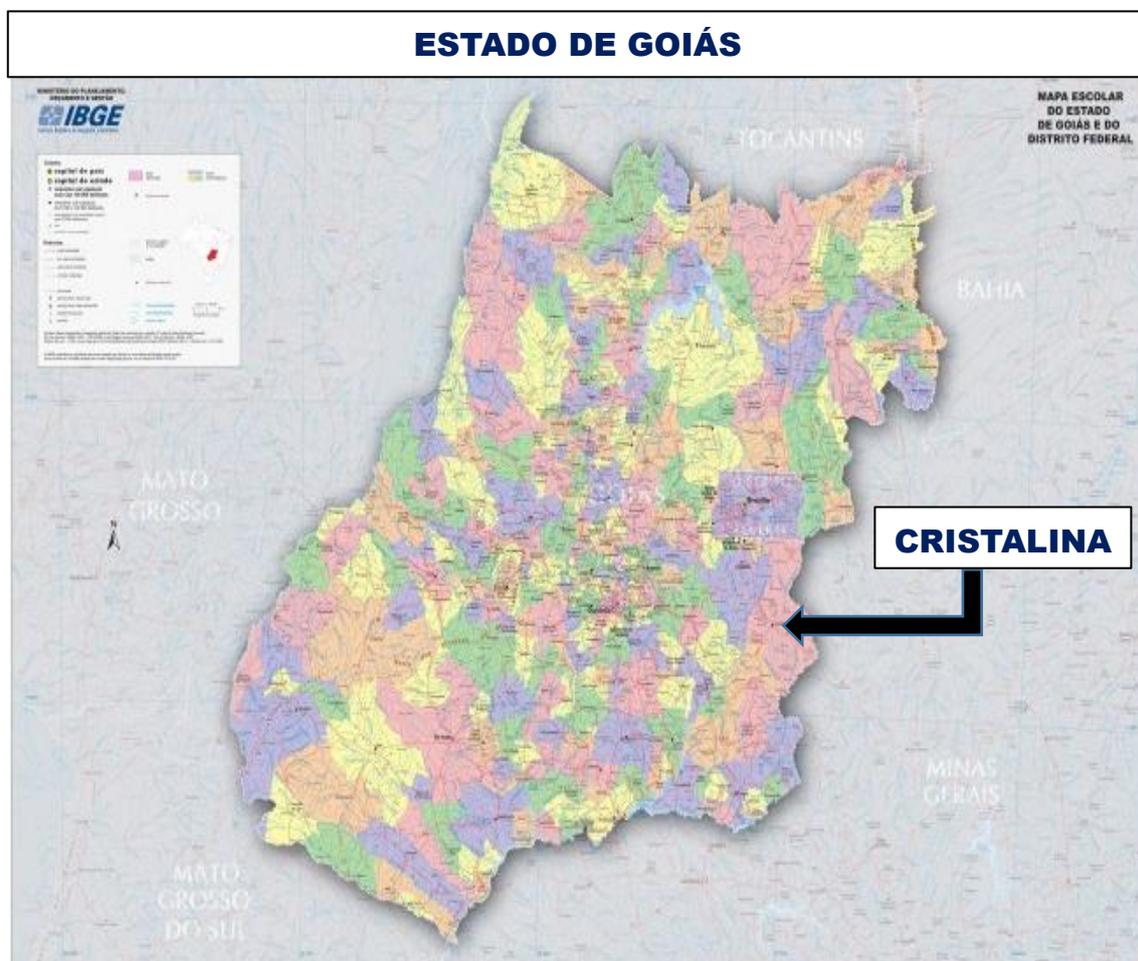
Como o próprio nome já sinaliza, Cristalina faz referência a uma de suas maiores riquezas: o cristal de rocha, minério do qual, por longo período da história do município, veio a sustentação de milhares de pessoas que o extraíram, lapidaram e transformaram em joias e materiais diversos. Os extratores eram chamados de garimpeiros⁸, hoje profissão quase extinta no município, cedendo espaço para a agricultura e o agronegócio.

Cristalina é um município brasileiro do Estado de Goiás, localiza-se a Leste da Capital do Estado, distando desta cerca de 290 km e, 131 km, ao Sul da Capital do Brasil. Por estar localizado na região do Entorno do Distrito Federal, passou a constituir a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno. Seu perímetro

⁸ Trabalhador que extrai da terra substâncias minerais úteis ou preciosas (HOUAISS, 2011, p. 467).

urbano é cortado pelas BR-040 e BR-050, duas das principais rodovias do país, interligando a cidade a todas as regiões brasileiras.

Mapa do Estado de Goiás.



Fonte: <https://loja.ibge.gov.br/mapa-escolar-dos-estados-do-goias-e-distrito-federal.html>, acesso em 22/08/2018.

A posição estratégica em que se encontra a cidade foi um importante fator para seu desenvolvimento e crescimento econômico, que contou com considerável impulso desde a fundação de Brasília em 1960. Até o final da década de 1970, a extração e comercialização de cristal de rocha era a principal atividade econômica da cidade e quase toda a população dependia desse minério para sobreviver. Segundo o *Plano Diretor Participativo de Cristalina: A Cidade Que Queremos* (CRISTALINA, 2011), esse quadro começou a mudar quando alguns produtores, provenientes da Região Sul do Brasil, introduziram a agricultura comercial, atividade econômica que, em poucos anos, tornou-se a base da economia do município e que tem hoje a maior área irrigada da América Latina, emprega alta tecnologia de produção de grãos. Embora coexistam pequenas

propriedades as quais sobrevivem da produção de leite, ovos e hortaliças e frutas, no município predominam os grandes latifúndios produtores de grãos.

Neste contexto, várias pessoas vindas do Sul, Sudeste e Nordeste do país dirigiram-se para o município em busca de emprego no campo. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Produto Interno Bruto (PIB) do município referente ao ano de 2015 foi estimado em R\$ 1.944.492,33 oriundos dos cultivos de soja, milho, feijão, algodão, café, milho, batata, alho nobre, cebola, cenoura, beterraba, trigo, aveia, sorgo, eucalipto, leite e atividade garimpeira (BRASIL/IBGE, 2015). Segundo o último censo, em 2010 o município contou com 46.580 pessoas (BRASIL/IBGE, 2011). No ano de 2017 a população do município foi estimada em 55.347 pessoas. (BRASIL/IBGE, 2017).

A cidade atrai turistas e artesãos de todo o país, que estão em busca de matéria-prima (cristal). Com isso são gerados empregos diretos e indiretos, tanto na exploração do minério e sua comercialização como no artesanato com pedras. Conforme o documento *Plano Diretor Participativo de Cristalina: A Cidade Queremos*, “[...] a cidade é o maior centro de comercialização de pedras do Brasil, além de ser a maior reserva de cristal de rocha do mundo, sobre a qual a cidade foi construída, motivo pelo qual muitos dizem que a cidade é mística” (CRISTALINA, 2011, p. 129).

Atualmente, Cristalina conta ainda com quatro grandes indústrias do ramo de alimentos que geram centenas de empregos. Embora estejam situadas em pontos distantes do meio urbano, algumas inclusive operando no meio rural, essas indústrias não disponibilizam serviços de creches no espaço da empresa para as crianças de suas funcionárias, conforme preconiza parágrafo primeiro do Art. 389 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) - Decreto Lei 5452/43, (BRASIL, 1943).

De acordo com o parágrafo primeiro da CLT:

Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação. (Incluído pelo Decreto – Lei 229, de 28.2.1967) (BRASIL/CLT, 1943).

Zilma Oliveira (2012), explica que no ano de 1967 foram implementadas mudanças na CLT e de acordo com o novo consenso, “[...] entenderam o atendimento aos

filhos das trabalhadoras apenas como a organização de berçários pelas empresas” (OLIVEIRA, 2012, p. 25). Como podemos perceber, caberia às empresas organizar berçários e incentivar a amamentação, já as crianças de quatro e cinco anos ficariam desassistidas – enquanto suas mães estivessem no trabalho – uma vez que elas não constituíam parte da obrigação dos cuidados pelos órgãos empregadores.

Não poderíamos deixar de destacar a importância das leis trabalhistas brasileiras garantirem às mães e aos pais trabalhadores o direito de seus filhos frequentarem a creche ou pré-escola, principalmente quando o local de trabalho dos pais for distante da sua residência e das instituições de Educação Infantil. Entretanto, de acordo com as leis atuais (BRASIL, 1988/1996), frequentar a instituição educacional constitui um direito da criança. Assim, torna-se importante pontuar que a CLT nas versões dos anos de 1943 e de 1967 traz no seu bojo uma concepção tradicional, conservadora e ultrapassada, concepção a qual preza pela guarda, vigilância e assistência, que carece de novas atualizações de acordo com os novos parâmetros da educação da infância, onde haja a indissociabilidade entre o educar e cuidar.

Quando pensamos em termos econômicos, aparentemente a situação do município de Cristalina parece animadora, entretanto, na relação entre economia e direitos sociais, torna-se necessário refletir acerca de outros aspectos igualmente importantes como, por exemplo, a saúde e o índice de emprego e desemprego no município. Neste sentido, segundo o IBGE, no ano de 2016 o índice de população ocupada foi de 17,3% da população, o que é considerado baixo, da mesma forma o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), estimado em 0,699 no ano de 2010 (BRASIL/IBGE, 2010/2016). Neste contexto está inserida a educação, em especial a educação das crianças de zero a seis anos de idade.

Sob essa ótica, não poderíamos deixar de enfatizar que, embora o crescimento e desenvolvimento do município seja perceptível, ainda perpetuam problemas relacionados à pobreza da população, à precariedade das moradias, ao desemprego, à baixa escolaridade dos cidadãos, à saúde precária, à falta de saneamento e à má estrutura urbana – por exemplo, há ruas sem pavimentação e aquelas que são pavimentadas, em sua maioria, são extremamente esburacadas.

Outro problema que tem crescido a cada ano envolve a educação das crianças de zero a seis anos de idade. O município ainda não conseguiu assumir totalmente a responsabilidade educacional com todas as crianças, prova disso é o alto índice de

instituições de Educação Infantil filantrópicas, conveniadas ao município, onde se encontram matriculadas o maior número de crianças e onde está lotado um quantitativo significativo de professores da rede pública.

2.2 O atendimento educacional às crianças de zero a seis anos no município de Cristalina até os anos de 1970: a infância quase invisível.

As primeiras tentativas de formulação de política de apoio às crianças de zero a seis anos de idade no município de Cristalina ocorreram somente na segunda metade do século XX, como aconteceu em outros municípios goianos.

Pesquisas de Barbosa (2008), realizadas na cidade de Goiânia, estado de Goiás, indicam que o surgimento da educação para a infância no contexto goiano se deu por iniciativas da filantropia. A autora destaca que: “Não foi por iniciativa estatal que surgiram as primeiras creches em Goiânia, por exemplo, mas sim devido a iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade, tendo sido criadas as creches [...]” (BARBOSA, 2008, p. 382). À semelhança do que ocorreu no contexto nacional e estadual, em Cristalina de Goiás, a primeira iniciativa de acolhimento das crianças também aconteceu por intermédio dos religiosos em instituições de caridade, iniciando-se em 1969.

O documento *Plano Diretor Participativo de Cristalina: A Cidade Que Queremos* (2011) pontua que em maio de 1952 foi instituído um grupo de religiosos da Igreja Católica, além de outros homens do município de Cristalina, denominados confrades. Tal grupo constituiu uma organização que recebeu o nome de Sociedade São Vicente de Paulo⁹ e tinha por objetivo “[...] construir e instalar um asilo hospitalar para recolhimento de pessoas sem abrigo e de doentes reconhecidamente pobres” (CRISTALINA, 2011, p. 36).

⁹ No ano de 1952 surge a Conferência São Sebastião constituída por religiosos da Igreja Católica, além de outros homens da sociedade cristalinense, denominados confrades. Na atualidade essa associação é conhecida como Sociedade São Vicente de Paulo e está ligada à Paróquia Nossa Senhora de Fátima. (CRISTALINA, 2011, P. 36).

No Brasil, até final do século XIX, as instituições filantrópicas as quais ofereciam atendimento aos pobres eram chamadas de asilos. Segundo Antonio Merisse (1997), os abrigos ou asilos eram instituições onde se recolhiam pessoas desamparadas e em situação de mendicância para serem alimentadas e receberem amparo, servindo também como instituições controladoras e disciplinares. Para o autor, os asilos segregaram as pessoas que representassem ameaças à ordem social.

Merisse (1997) enfatiza que “tanto na Europa como no Brasil, a creche surge em um contexto em que a referência para entidades de atendimento à população são as instituições asilares” (MERISSE, 1997, p. 29). As instituições asilares eram religiosas e filantrópicas, de cunho claramente caritativo, e também serviram para amparar e guardar as crianças. Neste caso em especial recebiam o nome de salas de asilo ou salas de custódia. Tizuko Kishimoto (1988), afirma que nas instituições asilares, não se observava qualquer preocupação com educação, primando apenas pela guarda das crianças em instalações bastante rudimentares.

Como ocorreu no Brasil, em Cristalina o objetivo das instituições asilares também era oferecer atendimento caritativo e assistencial aos pobres de forma generalizada. Até então, não se observa referência específica à questão da infância como etapa a ser considerada na constituição da cidadania.

Em nossa trajetória, buscando por informações relevantes sobre o início do atendimento à infância no município, que pudessem contribuir com esta pesquisa, encontramos nos arquivos do atual Centro de Educação Infantil São Vicente de Paulo um livro Ata datado de 1956, no qual eram registradas as reuniões da Sociedade de São Vicente de Paulo. As anotações do referido documento apontam que as intenções dos religiosos eram de expandir o atendimento.

O registro da reunião ordinária realizada em 12 de abril de 1959, escrito pelo então secretário da entidade, Senhor José Marcellino Reis, aponta que: “[...] as intenções [...] são de fundar outra Conferência, [...], com o fim de atender a outros pobres” (SOCIEDADE SÃO VICENTE DE PAULO, 1959, p. 62). Nesta passagem, contudo, não fica evidente se tais intenções envolviam a preocupação específica com a infância. Preocupação que vamos encontrar registrada em documento elaborado pelo mesmo grupo, dez anos mais tarde, ou seja, em 1969, ano em que começou a funcionar a primeira creche na cidade: “[...] o primeiro cidadão a atentar para a necessidade de acolhimento

das crianças teria sido frei Eustáquio O. Calns, por iniciativa da Igreja Católica, no ano de 1969” (SOCIEDADE SÃO VICENTE DE PAULO, 2012, p. 04).

Nos chama atenção o fato do documento destacado não fazer referência ao Plano de Assistência ao Pré-escolar do Departamento Nacional da Criança. O Departamento Nacional da Criança (DNCr) foi criado em 1940, pelo decreto-lei n. 2024 de 1940. O novo órgão estava diretamente ligado ao Ministério da Educação e Saúde e deveria se tornar o responsável pela coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção, à maternidade, à infância e à adolescência. A elaboração do plano seguiu as prescrições do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)¹⁰ e parece ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais. Embora o plano falasse em medidas de emergência, pouco se realizou, sem que ocorresse a sua implantação efetiva.

Kuhlmann Jr. (2000), mostrou em seus estudos que após a abertura e até mesmo em atendimento a indicação do Departamento Nacional da Criança, as igrejas em especial a Igreja Católica passaram a se interessarem pela luta por creches em vários lugares do país, movidas pelo interesse econômicos. Ou seja, de acordo com o contexto da época, nota-se que no Brasil era peculiar às Igrejas manterem instituições de atendimento assistenciais à criança, principalmente pelo fato de em 1967, ou seja, dois anos antes da decisão do religioso cristalinense dar início ao seu plano de acolher as crianças do município, o Ministério da Saúde ter assumido as creches e ter indicado as Igrejas de diferentes denominações para a implantação dos Centros de Recreação, proposto como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos.

Sobre esse aspecto, Luiz Antonio Cunha (1991) e Maria da Glória Gohn (1985), apontam que após esse sinal verde às religiões, a Igreja Católica tenha-se empenhado na organização das comunidades, nos Clubes de Mães etc., favorecendo a eclosão dos movimentos de luta por creche, em vários lugares do país, no final dos anos 70.

¹⁰ A Unicef é uma organização mundial que se dedica especificamente às crianças.
<https://nacoesunidas.org/agencia/unicef>

Neste sentido, denota-se que embora o grupo cristalinense, não faça menção ao Plano de Assistência ao Pré-escolar, sua ação poderia ter se dado também em função do cumprimento das determinações do DNCr.

No documento *Sociedade São Vicente de Paulo* (2012), consta que na época o líder religioso teria unido força com algumas professoras que também eram legionárias e catequistas, criando, assim, a Creche São Vicente de Paulo, vinculando-a à Paróquia São Sebastião, conforme observamos no destaque a seguir da referida Sociedade:

Em 1969 Frei Eustáquio, um dos mais humildes servos, despertou em seu rebanho a necessidade de amar aos pequeninos e juntamente com as professoras, legionárias e catequistas Waldete dos Santos Abadia, Ana Xavier Vilela e Maria José Ribeiro envolvem toda a paróquia através da ASVP – São Vicente de Paulo – Conferência São Sebastião, entidade civil, de caráter social, educativo e caritativo, sem qualquer discriminação, sem fins lucrativos, vinculada à Paróquia São Sebastião para promover o bem – estar social e educacional às crianças, jovens, e idosos através da assistência e manutenção de uma creche que atenderia a crianças de 0 a 6 anos de idade, aos filhos de mães que trabalhassem todo o dia, não tendo com quem ficar em casa. Assistir às crianças e adolescentes ministrando-lhes treinamento em artesanato de pedras, cristais, madeiras e artesanato em geral. Além de promover o bem-estar social e educacional às crianças; jovens, adultos e idosos. (SOCIEDADE SÃO VICENTE DE PAULO, 2012, p. 05).

Ao analisar a história do atendimento à infância brasileira, Kuhlmann Jr. (2011), observou que era peculiar às instituições acolher, alimentar e disciplinarizar a criança, bem como o adulto, na tentativa de remediar a pobreza. Segundo o autor: “Procurava-se prever a educação da infância e do adulto, a casa em que fossem morar, os móveis e a alimentação. Pensava-se também na disciplina e na organização do trabalho nas oficinas” (KUHLMANN JR., 2011, p. 58). A proposição do grupo percussor da Educação Infantil de Cristalina, se assemelhava às proposições apresentadas por Kuhlmann Jr., ou seja, primava-se por oferecer acolhimento, guarda da criança enquanto a mãe trabalhasse fora e oportunidade de aprendizagem de um ofício.

Ao atentarmos para os detalhes do documento por nós analisado, defrontamos com dois aspectos relevantes para a reflexão a respeito do atendimento à infância na cidade de Cristalina e que vem desde a sua inauguração entrecruzando com as ações educativas presentes no município.

Consideramos o primeiro aspecto de extrema relevância para nossa investigação, uma vez que confirma a presença de professoras na composição do grupo constituído por ocasião da implantação da primeira creche em Cristalina, além caracterizar a preocupação por parte desse grupo com a dimensão educacional do atendimento almejado. Essa confirmação se tornou importante para nosso estudo, que tem como objeto ‘o trabalho e a identidade docente’.

O segundo aspecto também reflete a preocupação com o aspecto educacional do atendimento almejado na cidade. Assim, ao afirmar a pretensão de promover o bem-estar social e educacional das crianças, ficou evidente que, embora as ações propostas pelo grupo precursor da Educação Infantil no município fossem de cunho assistencialista, buscou incluir uma intencionalidade educacional.

Encontramos respaldo nos apontamentos de Kuhlmann Jr. (2005), quando o autor afirma que, historicamente, a creche e a pré-escola se constituíram instituições educacionais: "[...] o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos" (KUHLMANN JR., 2005, p. 53-54). Segundo o autor a proposta assistencialista trouxe no seu bojo uma intencionalidade educativa dirigida às classes populares:

O fato de essas instituições [creches] carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma pedagogia assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (KUHLMANN JR., 2005, p. 54).

As proposições do grupo precursor da educação para a infância no município em estudo coadunam com os apontamentos do autor. Ou seja, mesmo que pautada pelo assistencialismo e pela submissão, nas instituições as ações de cuidado traziam no seu interior uma intenção educativa.

Neste sentido, as afirmações presentes no documento *Sociedade São Vicente de Paulo* (2012) nos levaram a inferir que o atendimento infantil no município apresentou, naquele momento, tríplice sentido: de um lado, liberou as mães para o trabalho e,

consequentemente, os trabalhos remunerados favoreceram lhes para a colaboração da renda familiar; por outro lado, guardaram as crianças do perigo de ficar em casa sem acompanhamento dos adultos ou dos riscos de irem para as ruas, uma vez que protegidas na instituição elas passaram a receber educação, a qual incluía: a domesticação do corpo, a disciplinarização, a higienização e a alimentação. Na oportunidade, as crianças também experimentaram a doutrinação de acordo com a doutrina religiosa em voga; e, por fim, tiveram a possibilidade de aprender uma profissão. Esta, vista como uma compensação do processo educativo.

Sob esta perspectiva educacional assistencialista, instaurou-se a primeira instituição de atendimento à infância em Cristalina, promovendo o bem-estar social e educacional das crianças.

No contexto brasileiro e não diferentemente em território goiano, na gênese do atendimento às crianças por instituições, a configuração do assistencialismo como proposta educacional específica para as crianças menos favorecidas economicamente é uma questão histórica, a qual evidencia uma proposta compensatória para a pobreza.

A esse respeito Alves (2007, p. 43), faz os seguintes apontamentos:

Para as classes populares, uma educação precária, em locais improvisados, com educadoras voluntárias e sem formação específica, sem recursos materiais e pedagógicos, priorizando a domesticação do corpo e das mentes, sob propostas compensatórias e custodiais; enfim uma educação pobre para pobres.

Embora o viés custodial, compensatório, preparatório e de subordinação tenha coexistido na proposta assistencialista, a concepção educacional empregada no sentido de concretizar essas perspectivas tendenciosas também existiu. Corroborando com esse entendimento, Kuhlmann Jr. (2011, p.189) afirmou: “[...] no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação – seja boa ou ruim para a criança que recebe”. Neste sentido, inquieta-nos saber não só qual a concepção de educação presente na proposta assistencialista, mas, inclusive, como ocorreu esse atendimento. E, principalmente, se no dado contexto, a educação acontecia no sentido da emancipação ou para a submissão do sujeito. De acordo com Alves (2007, p.43):

[...] o assistencialismo que se caracteriza como imposição de passividade àquele que recebe as “dádivas”, favor e caridade dos governos ou dos mais ricos, a infância é assistida e cuidada mediante o estigma de incapacidade familiar e das mães. A instituição assume a função de substituta materna e moralizadora das famílias, devendo ensiná-las a cuidar e educar seus filhos, de acordo com a moral e os modelos ideológicos impostos pela burguesia.

Nesta direção, concordamos com os estudos de Barbosa (1999, 2008), Kuhlmann Jr. (2011) e Alves (2007) quanto à contradição existente nas propostas educacionais voltadas à infância. Deste modo, há uma proposta destinada às crianças abastadas e outra com o viés contenção e preparação destinada aos pobres. Tal dicotomia expressa a concepção preconceituosa em relação às crianças originárias das classes sociais mais humildes, voltando-se, então, para o processo de subordinação da infância pobre. Essas estratégias de subordinação da população de baixa renda são caracterizadas também como vitais “[...] para o controle da convulsão social decorrente do agravamento das crises econômicas, da pobreza e da miséria da maioria da população do planeta” (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2005, p. 02).

A concepção educacional assistencialista, carregada de preconceitos em relação à pobreza, visando preparar a classe trabalhadora desde tenra idade para uma futura profissão e, como não poderíamos deixar de enfatizar, preparar para a submissão, também esteve presente na educação da criança cristalinense, o que pode ser constatado quando o documento Sociedade (2012) esclarece que se pretende assistir as crianças e treiná-las para que aprendam a trabalhar com artesanato de pedras, cristais, madeiras e artesanato em geral.

A concepção de educação assistencialista presente nas ações dos religiosos corrobora com os preceitos de uma educação compensatória e preparatória, no sentido de amenizar os males que a pobreza poderia causar. De acordo com os estudos de Sergio Duarte (1986), mesmo que o termo ‘educação compensatória’ tenha surgido durante a Revolução Industrial, no século XVIII, no Brasil, somente por volta dos anos de 1970 que estas instituições apareceram efetivamente, especialmente, com a inserção da mulher no mercado de trabalho e o fortalecimento da classe operária. Neste período, os trabalhadores passaram a reivindicar condições de vida e de trabalho melhores como, por exemplo, a criação de creches para seus filhos. Em tal contexto, ganha força a ideia de educação

compensatória no país. Segundo definições de Duarte (1986, p.175), a educação compensatória consiste num:

Conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social.

Corroborando com esse entendimento, Oliveira (2011), chama atenção para o conceito de privação cultural, utilizado nos Estados Unidos e na Europa, sob a defesa de que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de privação cultural, o que explicaria seu fracasso escolar. No Brasil, foram elaboradas propostas de trabalho junto às creches e pré-escolas que atendiam à população de baixa renda. Segundo Oliveira, (2011, p.109): “Conceitos de carência, marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais”.

Destarte, as carências das crianças, provenientes de suas condições econômicas, tornaram-se determinantes de sua educação, que por sua vez, era direcionada por preceitos de caridade e se limitava aos cuidados físicos e higiênicos.

Neste movimento educacional, ao efetivar concepções assistencialistas, os precursores da Educação Infantil cristalinense acabaram por confirmar a manutenção das estruturas de poder capitalista. Isso porque, ao mesmo tempo em que assistia a criança nas suas carências, preparava-a para ela, futuramente, assumir uma profissão. A preparação para futura profissão, por muito tempo, foi vista como sendo positiva; e compreendemos ser realmente positiva quando acompanhada da autonomia, esclarecimento e emancipação do futuro trabalhador. Entretanto, não foi o que ocorreu em Cristalina, pois, a educação preparatória estava voltada para a submissão e passividade.

Segundo Kuhlmann Jr. (2011), a educação assistencialista vislumbra como virtude pedagógica o ato de se retirar a criança da rua, sendo que a baixa qualidade do atendimento era parte constituinte de seus objetivos. Para o autor: “[...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade

lhes esteja destinado; [...] uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização” (KUHLMANN JR., 2011, p. 167). Sob este prisma, a preparação para o trabalho foi vista como prática educativa.

Embora o caráter preparatório da educação pareça algo inerente ao assistencialismo empregado largamente no Brasil do século XIX, ao estudarmos a história da infância na Europa e nos Estados Unidos da América, percebemos que preparar a criança para exercer alguma forma de trabalho já fazia parte da educação, mesmo antes da implantação da escola. Heywood (2004), estudioso da história da infância, demonstra por meio de pesquisa que nos anos anteriores ao século XIX, o serviço e o aprendizado se entrecruzavam, sendo comum crianças serem “[...] enviadas de suas casas como serviçais ou aprendizes, adquiriam seus conhecimentos na prática, junto com os adultos” (HEYWOOD, 2004, p. 205). O autor confirma a tese de que por meio do serviço o mestre transmitia à criança serviçal ou aprendiz, seus conhecimentos e experiências.

Esse tipo de educação geral por intermédio do aprendizado de um ofício, a ser entendido no sentido mais amplo do que a formação puramente profissional, durou até [...] os séculos XVI e XVII. Entre as "ordens inferiores", permaneceu em grande parte intacto até o século XIX. (HEYWOOD, 2004, p. 205 – aspas do autor).

Para Heywood (2004), seria utopia idealizar tanto a relação estabelecida entre mestre e serviçal ou aprendiz, quanto a aprendizagem dirigida à criança advinda da pobreza e à criança proveniente das classes mais privilegiadas economicamente. “Alguns desses pagavam pelo privilégio servindo a um mestre de origem nobre ou especializado, enquanto outros esperavam receber pagamento por seu trabalho manual” (HEYWOOD, 2004, p. 205).

Sobre essa característica preparatória da educação brasileira, Mary Del Priore (2010, p.10), destaca: “No final do século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares”.

Ou seja, no Brasil, a história da educação apresenta características discriminatórias entre crianças pobres e ricas. E, neste sentido, a importância dos tutores, professores e, posteriormente da escola, consistiu em garantir a divisão de classes. Ou

seja, tratando-se dos filhos de patrões, a escola tinha o papel de ensinar a comandar, a dar ordens, aumentar os lucros; enquanto que para os filhos de operários, advindos das camadas mais pobres, a educação tinha o papel de instrumentalizá-los para aprender a cumprir ordens, buscando garantir a mão de obra submissa e passiva diante das desigualdades sociais. Dessa forma, durante um bom período de tempo, a escola contribuiu para maximizar as desigualdades e mascarar as diferenças que vêm perdurando na composição da sociedade brasileira.

Ainda sobre a história das crianças no Brasil, Renato Pinto Venancio (2010) destaca que, no século XIX, foram criadas as Companhias de Aprendizes Marinheiros, que consistiram numa espécie de escolas preparatórias para a profissão de marinheiro. A princípio, as referidas companhias visavam transformar meninos enjeitados em soldados ideais. Segundo o Venancio (2010, p.198-199):

[...] com o tempo passou-se a recrutar crianças carentes enviadas pelos pais ou tutores e aquelas presas por vadiagem. [...] o envio da criança à Marinha podia significar uma atitude de preocupação e desvelo familiar, pois a referida instituição consistia em uma das pouquíssimas alternativas de aprendizado profissional destinada à infância pobre.

Para os pais, era motivo de orgulho ter os filhos admitidos para serem preparados para uma futura profissão, diga-se de passagem, profissão de prestígio; além do fato de que a entrega dos filhos rendia alguns dividendos aos pais ou tutores. Por outro lado, Venancio (2010), chama atenção para a vida hostil das crianças que viviam nos estaleiros tendo de conviver com toda sorte de presos condenados, delinquentes, bebedeiras, brigas, dentre outros insultos e humilhações. A maioria das crianças que eram admitidas passava a desempenhar atividades de serviços e criados.

Acerca do mesmo tema, Barbosa, Alves e Martins (2005, p. 01) destacam que:

Historicamente, o conjunto de revisões que foram impostas ao sistema produtivo capitalista e o surgimento da teoria do capital humano no período posterior à Segunda Guerra Mundial fomentaram a concepção de educação enquanto prática de preparo do trabalhador para atuar segundo a lógica do mercado.

Chamamos atenção para as implicações decorrentes dessa preparação da criança. Aparentemente, parece muito bom que a pessoa vá para o mercado de trabalho bem preparada, entretanto, questões relacionadas aos significados desse tipo de educação instrumental para a infância, especialmente a infância pobre, são preocupantes e merecem prudência. Faz-se necessário pensarmos sobre o trabalho na infância; para que tipo de trabalho ao qual criança está sendo preparada; e em que lugar social está inserido esse trabalho. Tais questões, latentes nos dias atuais, são intrínsecas à educação preparatória.

Na história do atendimento à infância em Cristalina percebemos que em 1969, a exemplo do que ocorria no restante do país, a educação também seguiu esse viés preparatório. As crianças, ao aprender o ofício de confeccionar artesanato de pedras, cristais, madeiras, etc., também se tornaram potenciais trabalhadoras produtoras. Essa prática convergiu com a visão instrumentalizada da educação e, portanto, preparou as crianças para serem futuros operários, conhecedores de uma profissão manual, secundária e desvalorizada socialmente.

Como pudemos perceber, a educação assistencialista prevê a compensação da pobreza preparando a criança para a futura vida profissional presente nos ideais da sociedade. No caso das primeiras instituições destinadas às crianças de zeros a seis anos na cidade de Cristalina-Go, não houve distinção do que ocorreu no restante do país, onde o imperativo foi a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Ainda sobre a história da implantação da educação da infância em Cristalina, destacamos a primeira instituição de Educação Infantil da cidade recebeu o nome de Creche São Vicente de Paulo. Ao que tudo indica sua inauguração aconteceu entre os anos 1969 a 1974, período em que se divulgava a ideia de “creche e mesmo a pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente” (OLIVEIRA, 2011, p. 107). Tal fato ocorreu oito anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4024/61), a qual determinou que crianças com idade inferior a sete anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância. Neste sentido, Christine Marquez (2006, p.106), enfatizou:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 4.024/61, na tentativa de conciliar interesses divergentes favoreceu a escola privada, eliminando o princípio da gratuidade do ensino oficial e abrindo caminho para

subvenções, assistência técnica e financiamento estatais a estabelecimentos privados, em detrimento do aprimoramento da escola pública.

Conforme pudemos elucidar por meio dos apontamentos da autora, a própria legislação deixou brechas, abrindo caminho pelos financiamentos estatais e privados. E foi nestes termos que se iniciou também a inserção da iniciativa privada no campo da educação da criança. Apesar da Lei 4024/61 ter incluído os jardins de infância no sistema público de ensino, continuou havendo estímulo e favorecimento das empresas e indústrias privadas, de modo que estas mantivessem o atendimento aos filhos dos seus trabalhadores.

2.3 A educação da infância em Cristalina nos anos de 1970: filantropia e assistência à criança pobre.

Vale assinalar que no decorrer da pesquisa tivemos acesso a informações divergentes no que diz respeito ao surgimento da educação da infância na cidade de Cristalina. Segundo Luiz Alberto de Queiroz (1983), a implantação das creches no município teria ocorrido após a chegada do italiano José Borsat. O autor destina breves palavras ao atendimento das crianças, neste sentido, afirma: “[...] o Padre José Borsat em 1974, teria realizado várias obras em Cristalina e entre elas: [...] Creche São Vicente [...], Creche N. S. Aparecida.” (QUEIROZ, 1983, p. 33-35). Para o autor, a criação das duas primeiras creches teria se dado no ano de 1974.

Embora percebamos divergência entre suas afirmações e as informações destacadas nos demais documentos analisados, as palavras de Queiroz (1983) são importantes, principalmente pelo fato de nos permitir a confrontação das informações de acordo com a visão de cada autor. Entretanto, pelo que observamos Queiroz (1983), não traz maiores informações sobre a faixa etária, número de crianças atendidas e pessoas que atuavam nas instituições.

No decorrer da pesquisa revisitamos o Centro de Educação Infantil Nossa Senhora Aparecida e constatamos que os primeiros registros escritos de matrículas datava

de 1980. Torna-se relevante enfatizar que na época era comum não registrarem as matrículas de forma escrita, o que explica o fato de não termos encontrado outro referencial escrito o qual pudesse vir a comprovar a data de início do funcionamento da referida instituição, citado por Queiroz (1983). Saber o ano de criação da instituição é importante, entretanto, diante da ausência de informações precisas, inferimos que, provavelmente, a fundação da Creche Nossa Senhora Aparecida tenha ocorrido entre os anos de 1974 e 1980. Na oportunidade da fundação da instituição, em linhas gerais, já se delineava no país uma preocupação mais específica com relação à educação da infância.

Em 1979, o Governo do Distrito Federal (GDF), por intermédio da Secretaria do Estado e Governo (SEG), juntamente com a Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central (Codeplan), desenvolveu a pesquisa denominada *Estudo das potencialidades dos municípios da região geoeconômica de Brasília*. A pesquisa abarcou o município de Cristalina, considerado parte do entorno Sul do Distrito Federal. No caso específico de Cristalina, foram reunidos dados abrangentes sobre a população, economia, saúde, agricultura, educação, dentre outros aspectos considerados importantes sobre o município no período de 1977 a 1979.

No que se refere à educação das crianças de zero a seis anos, o documento Codeplan (1979), pontua: “Em Cristalina o atendimento a essa faixa etária através dos cursos de pré, 1º grau tem sido feito exclusivamente pela Creche São Vicente de Paulo” (CODEPLAN, 1979, p. 97). Esta afirmação coaduna com as informações levantadas em documentos como *Sociedade São Vicente de Paulo* (2012), no qual consta que o atendimento às crianças em idade pré-escolar, era realizado unicamente pela Creche São Vicente de Paulo, levando-nos a deduzir que até 1979 havia somente esta instituição de atendimento à infância na cidade. Mais uma vez percebemos divergências relativas às afirmativas de Queiroz (1983), pois, este aborda que no ano de 1974 já teria sido criada a Creche Nossa Senhora Aparecida.

Seja em 1969 ou em 1974, é fato que a primeira creche de Cristalina surgiu nos anos do governo militar e após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71). Ambas as Leis, fazem referências à educação de crianças menores de sete anos. Segundo essas leis, a educação para tais crianças deve ser ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Já a Lei 5692/71 acrescentou “instituições equivalentes”

(BRASIL, 1971), o que deu abertura para as instituições assistenciais e caritativas atuarem nessa área.

Embora tenhamos nos deparado com a falta de dados os quais poderiam vir a contribuir para uma ampliação das reflexões acerca do início do atendimento à infância na cidade de Cristalina, notamos por meio de nossas referências e dados de pesquisa – dos registros das Atas da *Sociedade São Vicente de Paulo* (2012), do *Plano Diretor Participativo de Cristalina: A Cidade Que Queremos* (2011); Queiroz (1983); e Pesquisas Codeplan (1979) – que a iniciativa de amparo à infância em Cristalina partiu da Igreja Católica. Esta contou com o apoio e a colaboração de pessoas da comunidade, com a finalidade de promover o bem-estar social e educacional das crianças, bem como de jovens e idosos por intermédio de trabalhos assistenciais e educacionais. Neste aspecto, esse início do atendimento à infância não se diferenciou muito do quadro educacional do restante do país e do próprio “Estado de Goiás”, (BARBOSA, 2008).

Os apontamentos da Codeplan (1979) evidenciaram que nos anos de 1977 e 1978 a Creche São Vicente de Paulo contou com duas salas de aula, três crianças de zero a dois anos e cinquenta crianças de dois a seis anos, distribuídas em três turmas, sob os cuidados de duas professoras normalistas e uma professora sem formação. Chamou-nos a atenção o fato do estudo pontuar que a creche contou com três turmas distribuídas em apenas duas salas. Embora não tenhamos encontrado qualquer referência explicativa sobre essa organização das turmas, inferimos que: o quantitativo de crianças de dois a seis anos ficou dividido em duas turmas e cada qual sob a responsabilidade das duas professoras com formação; e, ainda, que as três crianças de zero a dois anos ficaram sob a responsabilidade da pessoa sem formação, que também poderia atuar como auxiliar de sala.

Em 1979, a instituição continuou com duas salas, aumentando para cinco o quantitativo de crianças de zero a dois anos de idade; e ampliando para setenta, o número de crianças entre dois e seis anos de idade. Os apontamentos da Codeplan (1979) indicaram a ocorrência de significativo aumento do quantitativo de crianças, diminuindo o número de turmas de três para duas. Em contrapartida, houve ampliação no número de educadoras com formação (normalistas) para três, sendo que uma delas permaneceu sem formação, no caso seria a auxiliar. Não há registro do nome dessas educadoras.

Neste mesmo período, o governo federal aderiu à utilização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) criado pelo governo militar para erradicar o analfabetismo. O Mobral coordenou programas e atividades para a formação de hábitos,

habilidades e atitudes que eram supervisionadas por monitoras com pouca escolaridade. As pré-escolas, por sua vez, estimularam precocemente o preparo para a alfabetização, sob uma visão assistencialista de educação e ensino. Em Cristalina, os programas do Mobral foram empregados principalmente nas pré-escolas, as quais integraram as escolas estaduais e serviram também de salas de pré-alfabetização.

Em 1975, o Ministério da Educação (MEC) criou a Coordenação de Educação Pré-escolar (Coepre), com o objetivo de incentivar as Secretarias de Educação a criarem as Coordenações voltadas à pré-escola. A Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) e a Assistência Social, que se incumbiam do atendimento ao “pré-escolar” por meio de programa desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, previu auxílio financeiro e algum apoio técnico às instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais¹¹, que atendiam crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres da população (BRASIL, 2006a, p. 09).

Ainda sobre o contexto nacional é importante destacar que, desde 1976, encontrava-se em vigência o Projeto Casulo, instituído e coordenado pela LBA. Segundo Silveira (2015, p. 40 – nota nossa), o “Projeto Casulo se insere nessa política macro e representa a união entre o governo federal e os organismos intergovernamentais, como a Unesco¹² e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), visando à implementação de programas para as crianças pobres”. A autora destaca ainda que, neste período, houve uma competição entre a Fundação Mobral e a LBA pela educação pré-escolar.

O Projeto Casulo foi o principal programa da LBA e assim que foi lançado rapidamente se expandiu. Segundo Ângela Maria Barreto (2003), essa rápida expansão se deu com a utilização de recursos da comunidade: espaços ociosos e pessoas sem formação específica que atuavam em condições de trabalho precárias.

¹¹ ‘Instituições comunitárias’ são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade. Já ‘instituições confessionais’ são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e à ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior. Por sua vez, ‘instituições filantrópicas’ são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, e possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Cebas) (BRASIL/LDB, 1996).

¹² Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco>

De acordo com as críticas tecidas por Oliveira (2011, p. 112) sobre o Projeto Casulo: “Iniciativas como essas serviram, no contexto da época, para amenizar desigualdades e assistir necessidades básicas, e não para promover aprendizagens”.

Corroborando com esse entendimento Bianca Cristina Corrêa (2002), observa que o Projeto Casulo caracterizava bem as propostas de atendimento em grande escala e a baixo custo voltadas para as crianças das camadas populares, seguindo os modelos preconizados pela Unesco e pelo Unicef.

Paralelamente, no âmbito municipal, era utilizado o termo “população escolarizável” (Codeplan, 1979, p. 95), para caracterizar as crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade. A referida “população escolarizável” estaria em idade pré-escolar e deveria ser atendida pelos programas da LBA. Embora não tenhamos encontrado referência específica ao Projeto Casulo na documentação analisada, podemos inferir que o mesmo tenha sido empregado no município de Cristalina e que as crianças de quatro a seis anos, consideradas em idade pré-escolar, deveriam ser atendidas pelo referido projeto, uma vez que as ações da LBA foram empregadas na educação das crianças, conforme destaque:

O atendimento às crianças em idade pré-escolar é oferecido por programa especial da Legião Brasileira de Assistência, com estreita colaboração da Campanha Nacional de Alimentação Escolar, Prefeitura Municipal, 43º Batalhão de Infantaria Motorizada, Organização de Saúde do Estado de Goiás, além da participação de empresas locais. A assistência fornecida às crianças, pertencentes a famílias de baixas rendas, se constitui de atividades tais como: educação pré-alfabetização, orientação para a higiene e saúde, alimentação, atendimento médico-odontológico e vacinação contra doenças infectocontagiosas (CODEPLAN, 1979, p. 95).

Outro aspecto o qual chamou nossa atenção na pesquisa desenvolvida pela Codeplan (1979) é a conclusão de que boa parcela das crianças cristalinenses estaria fora do sistema educacional por falta de vagas. Além disso, para justificar o alto índice de crianças sem atendimento educacional no período de 1977 a 1979, a pesquisa se vale do artigo 19, parágrafo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5692/1971: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL/LDB, 1971). Ao se referir à LDB de 1971, Moacir

Carneiro (2014) afirma que ao determinar que os sistemas velassem pela educação das crianças, a legislação foi omissa e superficial e nada acrescentou. Segundo o autor: “[...] isto e nada faz pouca diferença” (CARNEIRO, 2014, p. 219).

Conforme informações, “[...] o município de Cristalina contava com 1.605 crianças em idade de quatro a seis anos no ano 1977, [...] 1.893 no ano 1978 e 1.786 crianças da mesma idade no ano 1979” (CODEPLAN, 1979, p. 96). De acordo com este referencial, essas foram as crianças que compuseram a referida população escolarizável.

Dois aspectos importantes não poderiam passar despercebidos: o primeiro se refere ao quantitativo de crianças atendidas e, conseqüentemente, ao alarmante número daquelas que ficaram sem atendimento no período de 1977 a 1979. Conforme afirmações da Codeplan (1979, p. 97), em 1977 “[...] 3,3% das crianças naquela faixa etária de idade, em 1978, 3,1% e em 1979, 4,1%”. Ou seja, no ano de 1977, a creche existente abarcou aproximadamente 53 crianças, ficando 1.552 crianças sem atendimento educacional. Já no ano de 1978, cerca de 59 crianças conseguiram vagas na creche, ficando 1.834 fora da instituição. E, por fim, em de 1979, houve um aumento de crianças na creche totalizando 74 crianças aproximadamente – número pouco significativo, se comparado ao quantitativo de crianças que ficaram sem atendimento, pois, a soma é de aproximadamente 1.711 crianças. Os números indicam, portanto, um quantitativo alarmante de crianças sem atendimento educacional.

Esta constatação evidencia que a infância e sua educação no município de Cristalina, a exemplo do que ocorreu no restante do país, ficou em segundo plano. E com um agravante: amparada pela própria legislação educacional vigente na época. Tal evidência, demonstra que o sistema municipal, do mesmo modo que o ~~de~~ nacional, também não cumpriu o seu papel; e quando o exerceu, o fez de forma precária.

Embora, naquele momento histórico, não houvesse a exigência de formação profissional para atuar com crianças de zero a seis anos, constatamos pelos documentos analisados, a existência de professoras formadas compondo o grupo percussor da Educação Infantil no município. Assim, as Senhoras Waldete dos Santos Abadia, Ana Xavier Vilela e Maria José Ribeiro – formadas no curso normal, modalidade magistério – tiveram participação efetiva na implantação do atendimento à infância de Cristalina.

Este fator, o qual enriqueceu a presente pesquisa, tornou-se um diferencial e, ao mesmo tempo, um ponto positivo na narrativa acerca do surgimento da educação da infância no município estudado. Tal formação das professoras contradiz as referências

sobre o que ocorria no restante do país, pois, o atendimento às crianças era realizado por leigos, na maioria das vezes. De acordo com Barbosa (2013), não era comum a exigência de formação para as pessoas que realizavam o atendimento às crianças nos estabelecimentos públicos ou privados. Fator que, segundo a autora, contribuiu para que variadas nomenclaturas fossem atribuídas às profissionais:

Tias, mãezinhas, vizinhas, criadeiras, monitoras, pajens, babás, madrinhas, recreadoras, educadoras, agentes educativas, colaboradoras, auxiliares, professorinhas, e, em alguns casos, professoras. O caráter “doméstico” indicado no tratamento e a desqualificação do trabalho permitiram que historicamente se manifestasse preconceitos e discriminação quanto à trajetória da Educação Infantil (BARBOSA, 2013, p. 114).

Sobre esse aspecto, Silveira (2015, p. 41) considerou: “[...] a criação das creches, [...] empregavam a mão de obra da própria comunidade, as chamadas ‘monitoras, pajens, crecheiras’ e etc. Do ponto de vista da formação, estas não eram preparadas para o atendimento”. Ou seja, em Cristalina a creche foi criada com a presença de três professoras normalistas. Com o tempo, aumentou o quantitativo de crianças e, conseqüentemente, aumentou o quadro de pessoas responsáveis pelos cuidados e pela educação das crianças, passando-se a contar com uma assistente que não possuía formação.

A descoberta da presença de professoras formadas, constituindo o grupo o qual inaugurou a Educação Infantil no município pesquisado, foi extremamente relevante para nosso objeto de estudo, justamente porque buscamos conhecer e analisar as concepções sobre trabalho e identidade docente das professoras de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Cristalina. Em nossa percepção, tanto a presença de profissionais formadas quanto a introdução de pessoas sem formação para atuar diretamente com crianças, oferece-nos elementos para o aprofundamento sobre a relevância das trabalhadoras com formação no contexto educacional do município, bem como da natureza do trabalho específico que essas docentes se propõem a fazer com crianças.

É necessário que observemos o quadro encontrado no município de Cristalina no final da década de 1960 e início dos anos de 1970. Os dados não coadunam com as informações encontradas sobre a história do atendimento às crianças no restante do país,

pois, a maioria dos profissionais atuou como agentes educativos, auxiliares, recreadores; e, muitas vezes, semialfabetizados, possuíam apenas o Ensino Fundamental. Como demonstrou a pesquisa de Alves (2006), para ser professora da Educação Infantil não era exigida formação, bastando ter dons femininos e maternos. A docência em Educação Infantil era considerada “[...] como tarefa de tios e tias, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha ‘amor, boa vontade e afinidade’ com crianças pequenas” (ALVES, 2006, p. 9-10 – grifos da autora).

Na década de 1990, deu-se o surgimento de uma nova agremiação religiosa, denominada Associação Mãe da Esperança (AME)¹³, caracterizada como “Entidade Civil, de caráter social, educativo e caritativo, sem fins lucrativos, vinculada à Paróquia Nossa Senhora Aparecida, de Cristalina, [...]” (ASSOCIAÇÃO MÃE DA ESPERANÇA, 1994, p. 04). Aquela instituição passou a administrar a Creche Nossa Senhora Aparecida que atendeu cerca de 180 crianças de dois a seis anos de idade.

Em 1995, a Primeira Igreja Batista de Cristalina fundou o Cebasc. O ato de criação, bem como, o processo de votação, da instituição foi registrado em Ata, conforme destaque do Cebasc (1995, p. 1), “[...] membros da Igreja Batista decidiram por unanimidade, [...] pela criação da entidade denominada Centro Batista de Assistência Sócio Cultural de Cristalina, em conformidade com os postulados filantrópicos e culturais [...]”.

Embora o documento de abertura da instituição não especifique que seria uma instituição destinada à educação da infância, desde a sua inauguração em 1995 o Cebasc passou a oferecer a Educação Infantil (creche e pré-escola), atendendo crianças de zero a seis anos que residissem em Cristalina no bairro Setor Sul II. É importante destacar que a partir de então o atendimento à infância cristalinense foi dividido entre as instituições religiosas católica e evangélica.

Pleiteando a construção de novas creches, a presidência da Associação Mãe da Esperança encaminhou à Prefeitura Municipal documento em que apresentou Projeto para

¹³ Sediada no bairro Lustosa, a Associação Mãe da Esperança passou a atender as crianças residentes tanto no bairro de sua sede, como aquelas que residentes nos bairros Rio de Janeiro, Vila Guanabara, Vila Mutirão e Cidade Nova. Em 18 de novembro de 1.996, sob o processo n. 44006.000501/96-18, a Associação Mãe da Esperança foi registrada no Conselho Nacional de Assistência Social e passou a mantê-lo também convênio com a Prefeitura Municipal de Cristalina, que passou a fornecer os funcionários à Associação. (ASSOCIAÇÃO MÃE DA ESPERANÇA, 1999).

estender o atendimento a outras crianças. Na apresentação do referido projeto, a *Associação Mãe da Esperança* (1999, p.1), encontramos a seguinte afirmação:

Nosso objetivo é atender mais crianças, pois com o desemprego que cresce a cada dia, as mães também precisam sair para trabalhar, e seus filhos não têm onde ou com quem ficar, e isso faz com que a procura de vagas na Creche, cresça a cada dia, e infelizmente, nossa meta é atender somente 180 crianças, e já estamos atendendo a 190 crianças. Por isso, nosso plano, e solução, é a construção de outra Creche, para atender a demanda dos bairros do Setor Lustosa com meta de atender 110 crianças de 0 a 6 anos de idade. [...]. O Projeto da Creche no Setor Lustosa, que terá nome de: Creche São Francisco de Assis, já está em andamento, porém, falta verba para concretizarmos esta Creche.

Pelo que pudemos notar, a necessidade de expansão do atendimento foi sentida desde então, na vertente assistencialista continuou vigorando a concepção de instituição como local de guarda e proteção. O foco do debate não foi o direito infantil ou da família, mas a necessidade gerada pelo trabalho da mulher e na pobreza.

2.4 Educação Infantil nos anos de 1990: as creches e pré-escolas e o sistema de ensino em Cristalina.

A partir da aprovação da LDB, Lei 9394/1996, houve uma determinação de que as creches e as pré-escolas fossem integradas aos sistemas educacionais, no decorrer de três anos. Conforme afirmou Alves (2002, p. 76), “[...] dezembro de 1999 tornou-se o prazo-limite para que as Secretarias Municipais de Educação incorporassem as instituições de Educação Infantil, antes administradas e mantidas por órgãos da Ação Social”. Em 1999, a prefeitura, por intermédio da Secretaria de Assistência Social, elaborou o Plano Municipal de Assistência Social de Cristalina (1999), divergindo das determinações da nova LDB/1996. No documento do município fica claro que as instituições de atendimento educacional para crianças de zero a seis anos ainda permaneceriam sob a responsabilidade da Assistência. O que constituiu um equívoco,

uma vez que nesse momento histórico a Educação Infantil já pertencia ao campo educacional.

Nesse mesmo ano, de acordo com o Plano Municipal de Assistência Social de Cristalina (1999), a Sociedade São Vicente de Paulo, juntamente com a AME e o Cebasc, atendeu um total de 630 crianças de zero a seis anos, distribuídas entre as cinco instituições existentes: Creche São Vicente de Paulo, Creche Cirandinha, Creche Divino Espírito Santo e Creche Nossa Senhora Aparecida e o Cebasc. No período compreendido entre os anos de 1979 a 1999, houve um considerável aumento no quantitativo de instituições de atendimento à infância, na cidade. Entretanto, é necessário destacar que as cinco creches referenciadas pertenciam à filantropia e tinham um viés religioso.

A história do atendimento educacional à infância na cidade de Cristalina apresenta fatores interessantes, possuindo alguns diferenciais em relação à história da educação de outros municípios goianos. Um exemplo, já destacado anteriormente, foi a presença e participação de professoras formadas em magistério na constituição das primeiras creches. Outra distinção, encontra-se no Plano Municipal de Assistência Social de Cristalina (1999), que assim como outros documentos referenciados trazem uma informação significativa quanto aos trabalhadores docentes. O documento supracitado sinaliza a ideia de formação continuada, como podemos ler a seguir:

Nas creches a criança permanece diariamente por um período de 10 horas, onde é cuidada por professores que são reciclados conforme a necessidade e possibilidade, nesse período ela é atendida em todas as suas necessidades básicas, retornando para casa no final do dia (CRISTALINA, 1999).

Vale ressaltar que, no momento em que é lançado o documento no município, no país já a LDB 9394/96, propondo a valorização dos profissionais, formação inicial e continuada.

Em 1999, pleiteando a integração no Plano Municipal de Assistência Social de Cristalina, tanto a Sociedade São Vicente de Paulo quanto a Associação Mãe da Esperança emitiram documentações à Prefeitura. Ambas as instituições, procuraram justificar o trabalho desenvolvido junto às crianças. De acordo com as justificativas de

cada uma das instituições pudemos perceber as concepções, bem como, as contradições evidenciadas nas propostas.

Assim, um aspecto positivo que encontramos na proposta da Associação Mãe da Esperança, é o quantitativo de crianças atendidas no ano de 1999. Segundo o documento denominado *Associação Mãe da Esperança* (1999), a instituição contou com 200 crianças de zero a seis anos matriculadas no referido ano, há ênfase nos aspectos escolarizantes conforme podemos constatar: “[...] os aspectos educacionais são trabalhados com as crianças, desde o berçário, a coordenação motora, sendo que elas já saem da Creche alfabetizadas e formadas para a vida escolar” (ASSOCIAÇÃO MÃE DA ESPERANÇA, 1999).

Não queremos numa atitude ingênua fechar os olhos para o fato da criança, desde o nascimento, conviver com a cultura letrada e, constantemente, manter contato com as letras, as histórias, os livros, as músicas. Entretanto, nossa crítica se dá com relação à forma como esse contato vem ocorrendo nas instituições, tendo como princípio preparar as crianças para a alfabetização e para a etapa seguinte da Educação Básica. Nossa defesa é que o contato com a cultura letrada possa ocorrer de forma lúdica, prazerosa, considerando as particularidades da infância e possibilitando o contato e a interação com a leitura de mundo, sem a obrigatoriedade de “aprender a ler e a escrever” que tal ideia de escolarização exige.

Nesta perspectiva, defendemos a Educação Infantil plena que considere as especificidades próprias da infância, os direitos das crianças, bem como respeitem a autonomia, a capacidade e a possibilidade vivenciar o momento presente. Pesquisadores brasileiros como Barbosa (1997; 2008); Oliveira (2001); Kramer (1993; 2003) também compartilham do entendimento de que a Educação Infantil não é uma fase de preparação para que no futuro a criança possa ‘vir a ser’. A criança já é um ser em pleno desenvolvimento, sujeito de direitos, e um destes direitos é viver plenamente sua infância.

Ademais, Barbosa, (2008) pontua que o sistema de produção capitalista vem impondo à educação práticas de preparo para o trabalho. Conforme destaca a autora, o campo da Educação Infantil “[...] demandou novas teorias de aprendizagem e novos conteúdos e habilidades a serem reforçados e/ou aprendidos desde a infância” (BARBOSA, 2008, p.380).

Podemos perceber que, seja preparando para o trabalho ou preparando para o Ensino Fundamental, a concepção latente é de ‘preparação’, como o próprio nome diz.

Assim, em qualquer uma das perspectivas, o objetivo é sempre o futuro, o vir a ser, o que denota que os direitos da criança nem sempre foram garantidos nestas propostas.

No documento enviado à prefeitura pela Sociedade São Vicente de Paulo (1999) – que até então administrava as creches São Vicente de Paulo, Creche Cirandinha e Creche Divino Espírito Santo – a educação das crianças tinha o seguinte objetivo:

Favorecer o controle do crescimento e desenvolvimento das crianças num aprendizado conjunto: família e comunidade. As creches irão abrigar crianças, dando oportunidade para as mães trabalharem. Proporcionar a guarda, dando assistência preventiva, alimentação, ações educativas e recreativas durante oito horas diárias para criança de zero a seis anos. Socializar a criança, completando a educação que vem de casa. (SOCIEDADE MÃE DA ESPERANÇA, 1999).

O que nos chama atenção nessa passagem, é a afirmação de que a família e a comunidade deveriam aprender conjuntamente com a criança. Sobre este aspecto, Kuhlmann Jr. (2011) concluiu que a creche era um instrumento o qual servia tanto à educação das crianças, quanto das famílias. “A creche educaria não apenas as mães, mas também as crianças, formando-as desde o berço, para se adaptarem à sociedade, satisfeitas com o seu destino” (KUHLMANN JR., 2011, p. 172).

Ao abordar a história da educação das crianças menores de seis anos, Barbosa (2013) explicitou que, até a década de 1950, era tradição as trabalhadoras das escolas maternais e jardins de infância serem comparadas à figura da mãe. Nesta perspectiva, a educadora tinha a função de ensinar não só as crianças, mas também suas mães. Segundo destaque da autora: “As características de mãe enfermeira, professora e assistente social deveriam, dessa ótica, possibilitar um trabalho efetivo de “jardineira”, termo utilizado em várias regiões do Brasil” (BARBOSA, 2013, p. 110).

Ainda sobre o documento analisado, é digno dar relevo ao fato da intencionalidade educativa e a recreação virem em segundo plano, já que eram priorizadas guarda, prevenção, alimentação. De acordo com o pensamento da época, portanto, as ações estavam bem dissociadas, primeiramente as ações de cuidado, depois a educação. Defendemos que todo cuidado pressupõe educação, daí a necessidade da indissociabilidade das ações. A concepção de guarda e apoio para que houvesse/ haja

liberação das mães para o trabalho, vem servindo para fortalecer a concepção de assistência presente nos ideais das instituições.

Embora não seja justificável, no Brasil, tanto na teoria quanto na prática a legislação e as mudanças referentes à educação das crianças menores de seis anos levam tempo para se efetuem. Neste sentido, observamos que no final da década de 1990, a perspectiva de maternagem ainda era usada para justificar os objetivos das instituições de Cristalina, negligenciando a legislação brasileira – a qual, naquele momento, já orientava o trabalho nesta etapa da educação.

A LDB 9394/96 referiu-se à ideia de implementação da qualidade do atendimento na Educação Infantil, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Esta etapa, também inclui a noção de educação complementar à família e à comunidade, devendo ser oferecida em creches para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade, conforme Artigos 29 e 30 da LDB/1996. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/DCNEI, 1999), complementarmente, estabeleceram os objetivos e o foco da Educação Infantil, norteando as formas pelas quais os profissionais as instituições podem vir a desenvolver as atividades com as crianças a partir das mudanças que, gradativamente, fizeram-se presentes na legislação.

Nos termos legais, portanto, na Educação Infantil dever-se-ia buscar não mais o assistencialismo às crianças cujas as mães trabalhassem fora, mas sim a educação de qualidade, concebida desde a Constituição Federal (BRASIL/CF, 1988), como direito de todas as crianças. As Diretrizes deixam claro que o objetivo da Educação Infantil é definitivamente não criar uma separação entre o cuidado e a educação da criança; pelo contrário, ambos devem estar associados às práticas diárias dos professores e da comunidade escolar.

Nos documentos analisados percebemos que a concepção pedagógica empreendida na educação das crianças cristalinenses estava voltada para a submissão: formação de hábitos e obediência. Segundo Silveira (2015, p.37), na educação para a submissão era latente a concepção assistencialista “[...] a concepção assistencialista que se evidenciava nas instituições de atendimento à criança pobre trazia implícita uma proposta de educação que se caracterizava pela formação de hábitos, comportamentos e obediência das crianças, sendo uma educação para a submissão”.

A esse respeito, podemos constatar nas palavras Kuhlmann Jr. (2011) que, historicamente, nas instituições destinadas à infância das crianças advindas das famílias menos favorecidas economicamente, o assistencialismo foi caracterizado como uma proposta que as direcionavam para a subordinação. Neste sentido, para Kuhlmann Jr., (2011, p. 166): “[...] a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação as uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional”.

É possível afirmar, segundo nossas análises, que a concepção da creche como local de guarda, assistência e direito da mãe trabalhadora, justificou a criação das instituições confessionais em Cristalina. Assim, conforme o texto do documento *Sociedade São Vicente de Paulo* (1999), naquele período, fazia-se necessário apoiar a comunidade que vivia na linha da pobreza. Ou seja, a prioridade era a guarda, o cuidado e a prevenção. Entretanto, a contradição reside no seguinte fato: ao mesmo tempo em que a prefeitura procurou amenizar e compensar a pobreza das famílias, a situação precária foi conservada, uma vez que a concepção educacional assistencialista mantém princípios compensatórios e conservadores a favor da divisão de classes. De tal modo, a educação das crianças se configurou como uma medida paliativa, uma maneira de amenizar os efeitos da pobreza, compensando a condição social desprivilegiada das famílias atendidas.

Neste capítulo, buscamos contextualizar historicamente o município de Cristalina, situando-o segundo contexto mais amplo representado pelo Brasil. Procuramos traduzir o início do atendimento às crianças no período de sua implantação, destacando o desenvolvimento histórico das primeiras instituições considerando os programas, projetos e ações educacionais voltados para essa faixa etária no âmbito municipal e nacional.

Refletimos sobre a historicidade do município e destacamos, na origem do atendimento à infância em Cristalina, o papel preponderante de profissionais do magistério, que colaboraram para o início das ações voltadas para as crianças. Destarte, aqui, colocamos em relevo a ação dos pioneiros na constituição da Educação Infantil na cidade.

A partir dos registros e das análises apresentadas, concordamos com Kuhlmann Jr. (2011, p. 184), quando o mesmo afirma que “O movimento dialético da história não é a simples oposição entre passado e presente, entre assistência e educação”. Desse modo,

recorrer ao passado constitui um movimento dialético que nos possibilita elaborar o conhecimento e compreender o surgimento do atendimento educacional destinado às crianças. Além disso, trazemos ao presente a compreensão dos modos como essa etapa da educação básica está inserida nos dias atuais.

No caso de Cristalina, percebemos nas ações da Igreja, inicialmente da Católica, os primeiros passos para o início da trajetória histórica das políticas para a Educação Infantil na cidade. O atendimento à infância foi permeado por uma perspectiva assistencialista e compensatória de cunho confessional e filantrópico, entretanto, mesmo assim acreditamos que a intenção educativa esteve presente nas ações desenvolvidas.

O desafio, pois, é romper com concepção de educação como preparação. Para além do ‘vir a ser’, trata-se de compreender a criança como ser em desenvolvimento, dotado de capacidades e pleno de direitos. Tal visão só é passível de compreensão com estudos e com uma ampliação do olhar acerca da infância, com a valorização do trabalho desenvolvido pelos profissionais e reconhecendo o valor da própria Educação Infantil.

Neste primeiro momento do atendimento à infância, a inserção do poder público foi praticamente inexistente. E a partir dessa constatação, pudemos observar que as instituições de atendimento à criança em Cristalina vêm se destacando desde o princípio, especialmente com as atuações das Igrejas Católicas e Evangélicas; Centros Espíritas; numa perspectiva confessional, filantrópica, assistencial, com um viés religioso e educacional.

2.5. Educação Infantil: função social, estrutura e a dinâmica organizacional.

Nos anos que antecederam a década de 1980, a educação das crianças menores de seis anos de idade foi concebida como amparo e assistência, inclusive na LDB de 1971, configurava a ideia de “atendimento pré-escolar” (BRASIL/LDB, 1971). Esta concepção veio a ser modificada pela Constituição Federal de 1988; seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), instituído em 1990, dispendo sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Tais mudanças foram resultado de lutas de movimentos populares, com a participação de pesquisadores, educadores, estudiosos da educação e reivindicações de mulheres, mães trabalhadoras.

Segundo Lenira Haddad (2016), a inclusão da Educação Infantil na pasta da educação a partir da Constituição Federal (1988) trouxe novas possibilidades e concepções à história da educação da infância, caminhando para o avanço das propostas que vislumbraram as necessidades específicas das crianças. Nesta direção, aponta a autora:

[...] um princípio que vem sendo defendido por áreas ligadas ao movimento de mulheres, ou seja: a educação através da creche e pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas (HADDAD, 2016, p. 34-35)

Com a promulgação da nova LDB Lei 9.394 de 1996 – frequentar a creche e a pré-escola passou a constituir um direito de todas as crianças, sem qualquer critério de distinção, ao contrário do que ocorreu anteriormente. Rosemberg (2010, p. 171-172) assinalou: “Esse é um consenso novo [...] até a década de 1970, o consenso era que apenas crianças necessitadas, órfãs, abandonadas, enfim, filhas de famílias e mães problemáticas, deveriam ser educadas e cuidadas em instituições coletivas”.

A partir da CF (1988) e da LDB (1996) a educação de crianças de zero a seis anos de idade passou legalmente a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. O termo “Educação Infantil” se configurou nos dois documentos, pela primeira vez (BRASIL/ CF, 1988; BRASIL/ LDB, 1996). Segundo Haddad (2016, p. 58):

A vinculação da creche e pré-escola, num mesmo sistema educativo implica a adoção [...] de uma nova postura em relação à oferta e implantação de creches e pré-escolas no país. [...] A formulação de uma política nacional da educação da criança de 0 a 6 anos deve [...] a unidade, de atuação, postura/postura em relação à educação das novas gerações.

Nesta mesma direção, Silveira (2015), destaca ainda que a substituição do termo “atendimento pré-escolar” para “Educação Infantil” se deu como resultado de movimentos históricos de lutas de em prol dos direitos da criança de zero a seis anos de idade à educação, que garantisse a indissociabilidade entre educar e cuidar. Segundo a

autora “Essa alteração semântica significou, para os movimentos sociais e de educação, o rompimento da ideia de uma educação preparatória para o Ensino Fundamental, no tocante à pré-escola e à ideia de cuidado, desvinculada da educação no que diz respeito às creches” (SILVEIRA, 2015, p.33). No âmbito legal é proeminente a associação da educação e do cuidado das crianças do nascimento aos seis anos de idade. Assim, tanto os atendimentos na creche quanto na pré-escola passaram a configurar como um direito da criança dessa faixa etária, numa perspectiva educacional.

Corroborando com este entendimento, Marquez (2016, 2016, p.37-38), aponta que:

[...] a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e da legislação nacional em nível federal, estadual, distrital e municipal, mudanças significativas vêm sendo introduzidas nas áreas de proteção integral à infância. Este campo tem avançado nos últimos anos, do ponto de vista conceitual, político, legislativo, social e das práticas, ocorrendo uma transformação tanto no âmbito do conhecimento sobre a infância, das crianças, dos processos de organização, gestão e formação dos profissionais, como da expansão quantitativa e da proposta de melhoria progressiva da qualidade do trabalho e dos serviços oferecidos às crianças menores de sete anos de idade.

Segundo a autora, a soma das mudanças na legislação sobre a educação da infância em nível nacional, reflete na Educação Infantil. Nesta prerrogativa, as creches e pré-escolas foram incorporadas à educação.

Alves (2007, p. 34) afirma que: “a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incorporam concepções balizadas na ideia de cidadania e direitos, contemplando a indicação da Educação Infantil como um desses direitos.” Ou seja, a Educação Infantil não só passa a integrar a primeira etapa da Educação Básica, mas principalmente se constitui como um direito da criança pequena.

Sobre este aspecto, Alves e Vale (2017, p.02) pontuam que a partir da CF de 1988:

[...] tem-se o reconhecimento formal da responsabilidade do Estado para com a cidadania das crianças, inserindo-as na categoria de cidadãos perante a Lei.

Alterou-se o estatuto desse sujeito social, passando da figura do Amparo e Assistência para a figura do Direito. A Educação Infantil, desde o nascimento, é definida como direito das crianças e das famílias, e um dever do Estado, tornando-se legalmente uma tarefa conjunta do Estado e das famílias.

Ao firmar a responsabilidade com a educação das crianças do nascimento aos seis anos de idade por meio da inclusão da creche e da pré-escola no sistema educacional, o Estado explicitou que cuidado e educação são inseparáveis, o que constituiu um ganho sem precedentes na história da Educação Infantil em nosso país. Segundo (BRASIL/MEC/CEB, 2009b, p.10) “Esse tratamento integral dos vários aspectos do desenvolvimento infantil evidencia a indissociabilidade do educar e cuidar no atendimento às crianças.”

Nestes termos, a indissociabilidade entre educar e cuidar veio ganhando espaço no discurso atual e, assim, verticalizou-se para as especificidades da Educação Infantil. No entanto, Kuhlmann Jr. (2005), chamou atenção para a possibilidade de esvaziamento de sentido das ações no cotidiano das instituições. Segundo o autor:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. (KUHLMANN JR., 2005, p. 60)

De acordo com a citação, a oposição ao modismo pedagógico relacionado à Educação Infantil, estaria nas especificidades da infância, sendo que o trabalho docente tomaria a criança como ponto de partida para a ação pedagógica.

Embora com atraso considerável, o movimento das mudanças ocorridas em âmbito nacional nas décadas de 1980 e 1990, também imputaram impactos na educação cristalinense. Por isso, tecemos a seguinte crítica: no município, a Educação Infantil passou a constituir o campo da educação somente em 2006, com dez anos de atraso em relação à LDB/1996. Em 2006, com a inauguração do Centro Municipal de Educação Infantil Dona Amélia, primeira instituição totalmente pública, a educação da infância passou a funcionar como parte integrada da rede de ensino.

Deste modo, com a inauguração da primeira instituição de Educação Infantil totalmente pública, a educação das crianças menores de seis anos passou de fato a ser considerada um direito da criança e da família; “saiu” da assistência e integrou o sistema educacional municipal.

Paulatinamente o município começou a exigir formação mínima, nível médio, modalidade normal para atuar como docente de Educação Infantil, em conformidade com a LDB 9394/1996: “[...] formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...], a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL/ LDB, 1996, p. 26).

A materialização das mudanças começou a ganhar visibilidade com a nova denominação das instituições. Assim, quando o estabelecimento fosse municipal, seria denominado Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) e quando filantrópico, seria denominado Centro de Educação Infantil (CEI). Nestes termos, começou a funcionar o Centro Municipal de Educação Infantil Dona Amélia. Conforme seu Projeto Político Pedagógico do Cmei Dona Amélia (2015):

O Centro Municipal de Educação Infantil Dona Amélia foi criado pela Lei nº 1798 de 26 de maio de 2006, Autorização de funcionamento nº 012/2007, Decreto Nº 8542 de 16 de fevereiro de 2007, [...]. O seu funcionamento efetivo deu-se a partir do dia 24 de abril de 2006.

É importante destacar que as mudanças foram relativas na cidade de Cristalina, uma vez que houve um aumento no quantitativo de espaços de atendimento às crianças e o município passou a contar com sete instituições. Entretanto, permaneceu a contradição, já que das sete instituições, apenas uma era pública. Este quadro permaneceu até meados de 2010, quando foi inaugurado o segundo Cmei, denominado Centro Municipal de Educação Infantil Santa Luzia.

Entre 2006 e 2014 o sistema municipal construiu apenas dois estabelecimentos públicos de Educação Infantil. No ano de 2015, esse número saltou de dois para cinco, sendo três situadas na zona urbana e duas localizadas na zona rural. Em 2017 o município contou com cinco estabelecimentos de Educação Infantil totalmente públicos, conforme destaque do quadro 01.

Quadro 01: Quantitativo de instituições públicas municipais de Educação Infantil em Cristalina – GO no ano de 2017 e áreas de localização.

INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CRISTALINA – GO EM FUNDADAS NO PERÍODO DE 2006 a 2017.			
Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei)		Área de Localização	
		Urbana	Rural
1	Centro Municipal de Educação Infantil Dona Amélia	X	-
2	Centro Municipal de Educação Infantil Menino Jesus	X	-
3	Centro Municipal de Educação Infantil Célia Attie Gusmão	X	-
4	Centro Municipal de Educação Infantil Mundo Encantado	-	X
5	Centro Municipal de Educação Infantil Santa Luzia	-	X
Total de Instituições Públicas de Educação Infantil em 2017		05	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos fornecidos Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO (2017) – Arquivo Nepiec/FE/UFG/2018.

O setor privado/ filantrópico sempre esteve mais a frente que o setor público, enquanto este contou com cinco instituições até 2017, a filantropia contou com nove Centros de Educação Infantil filantrópicos¹⁴ até o mesmo ano. Todos estão localizados na zona urbana e mantêm convênio total com o município, conforme destacamos no quadro 02.

¹⁴ A Sociedade São Vicente de Paulo, que está vinculada à Paróquia São Sebastião, atualmente administra cinco instituições educativas, sendo elas: Centro de Educação Infantil São Vicente de Paulo, Centro de Educação Infantil São Sebastião, Centro Educacional Infantil Cirandinha, Centro de Educação Infantil Luísa Póvolo e Centro de Educação Infantil Hipólita Teresa Eranci. A Associação Mãe da Esperança, vinculada à Paróquia de Nossa Senhora Aparecida, administra duas instituições educativas, sendo elas: o Centro de Educação Infantil Nossa Senhora Aparecida e o Centro de Educação Infantil São Francisco de Assis. A Primeira Igreja Batista de Cristalina administra o Centro Batista de Assistência Sócio Cultural de Cristalina (Cebasc), e o Grupo Espírita Obras Sociais da Sociedade Espírita Bittencourt Sampaio administra o Centro Educacional Espírita Anália Franco. (SETOR DE RECURSOS HUMANOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRISTALINA/GO, 2017).

Quadro 02: Quantitativo de instituições filantrópicas de Educação Infantil, conveniadas ao município de Cristalina – GO em 2017 e áreas de localização.

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL FILANTRÓPICAS CONVENIADAS AO MUNICÍPIO DE CRISTALINA - GO EM 2017.				
Centro de Educação Infantil (CEI)		Convênio com o município	Área de Localização	
			Urbana	Rural
1	Centro de Educação Infantil Anália Franco	Sim	X	-
2	Centro de Educação Infantil São Vicente de Paulo	Sim	X	-
3	Centro de Educação Infantil Cebasc	Sim	X	-
4	Centro de Educação Infantil Cirandinha	Sim	X	-
5	Centro de Educação Infantil Hipólita Tereza Eranci	Sim	X	-
6	Centro de Educação Infantil Luiza Póvolo	Sim	X	-
7	Centro de Educação Infantil Nossa Senhora Aparecida	Sim	X	-
8	Centro de Educação Infantil São Francisco de Assis	Sim	X	-
9	Centro de Educação Infantil São Sebastião	Sim	X	-
Total de Instituições Filantrópicas de Educação Infantil Conveniadas ao Município de Cristalina – GO		09	09	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos fornecidos Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO (2017) – Arquivo Nepiec/FE/UFG/ 2018

Ao todo a cidade contou com 14 estabelecimentos de Educação Infantil em 2017. Embora o município tenha ampliado o quantitativo de instituições públicas, paralelamente, as entidades filantrópicas também construíram e inauguraram novos centros de Educação Infantil. Ao compararmos os quadros 02 e 03 percebemos que o seguimento filantrópico conta com o dobro de estabelecimentos, chegando ao percentual de 64,28% de instituições de Educação Infantil em relação ao seguimento público. O ideal seria que a cada inauguração de uma instituição pública numa determinada localidade, pudesse se extinta uma filantrópica; assim deveria ser, até que se conseguisse a total municipalização da Educação Infantil, com garantia de vagas públicas e gratuitas para

todas as crianças da faixa etária de zero a seis anos de idade. No entanto, não é bem assim que vem acontecendo, com exceção do CEI Divino Espírito Santo, o qual foi extinto em agosto de 2015 com a inauguração do Cmei Menino Jesus e a respectiva transferência das crianças para a nova instituição.

Permanece então, um movimento de privatização da primeira etapa da Educação Básica, destoando da indicação da legislação educacional vigente. O município, nesse caso, assume parcialmente a responsabilidade do atendimento às crianças menores de seis anos, mas não o faz integralmente. Mesmo com as novas construções e inaugurações de instituições públicas de Educação Infantil, o município não vem fazendo o movimento de municipalização; e, em consequência, não conseguiu atender à demanda por vagas, continuando a dividir sua responsabilidade com a filantropia.

O que observamos é que “De modo geral, a assunção da educação infantil pelos Municípios em seus respectivos sistemas de ensino, vem realizando-se de forma lenta, gradual e diferenciada em cada localidade do país.” (ALVES, 2002, p. 76). Essa questão é melindrosa, uma vez a própria legislação brasileira apresenta dualidade sobre esse aspecto. Assim, ao mesmo tempo em que o artigo 213 da CF (1988) destaca que os recursos públicos serão destinados às instituições públicas, já afirma que podem ser destinados a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Neste sentido, ao somarmos os dados encontrados no Censo Escolar referente aos anos de 2016 e 2017 (BRASIL/INEP, 2016; BRASIL/INEP, 2017), vamos perceber que as instituições públicas de Cristalina que oferecem exclusivamente a Educação Infantil possuíam 1.845 crianças matriculadas, as filantrópicas que atendem a Educação Infantil contaram com 3.006 crianças no período referendado. Ademais, somando os dados apresentados pelo Censo dos mesmos anos vamos perceber que 289 crianças em idade de quatro e cinco anos frequentaram a pré-escola de escolas públicas de Ensino Fundamental. A iniciativa privada, contou com 530 crianças de dois a cinco anos. Como podemos perceber, no período correspondente aos anos de 2016 e 2017, a cidade contou com um total de 5.670 crianças de zero a cinco anos matriculadas nas instituições de Educação Infantil, ou em Escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Antes de adentrar na discussão referente à distribuição das crianças na rede pública de ensino de Cristalina, achamos conveniente destacar a forma de organização dos agrupamentos de acordo com idade, bem como a disposição dos profissionais que atuam na área. O quadro 03 ilustra a distribuição das crianças nos agrupamentos, por

idade de acordo com a Resolução do Conselho Municipal de Educação Nº 50 de 29 de novembro de 2017.

Quadro 03: Agrupamento de crianças por idade no município de Cristalina, Goiás.

AGRUPAMENTO DE CRIANÇAS POR IDADE				
Agrupamentos	Idade das Crianças	Quantitativo de Crianças	Quantidade de Professora	Quantidade de Agente Educativo
Berçário I	0 a 11 meses	10	01	01
Berçário II	1 ano a 1 ano e 11 meses	10	01	01
Maternal I	2 anos a 2 anos e 11 meses	15	01	01
Maternal II	3 anos a 3 anos e 11 meses	15	01	01
Jardim I	4 anos a 4 anos e 11 meses	20	01	-
Jardim II	5 anos a 5 anos e 11 meses	20	01	-

Fonte: CME, Resolução nº 50/2017. Elaborado pela Pesquisadora (2018), Acervo do Nepiec (2018).

A Resolução do CME (2017) estabelece divisão etária, evidenciando as necessidades e possibilidades de desenvolvimento e realização de atividades segundo as idades das crianças. Preconiza no texto uma visão de criança como ser histórico e social, fruto das relações que estabelece com o meio social do qual é parte ativa.

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças são agrupadas por idades e para cada agrupamento deve haver uma professora responsável, concursada e com formação em Pedagogia. Nos agrupamentos de crianças de zero a dois anos de idade, chamados de berçários I e II, além da professora, pedagoga, concursada trabalham uma agente educativa, com formação mínima em magistério, sua função é auxiliar o trabalho da docente e atender as crianças em suas necessidades. Segundo a normatização o número de crianças nos berçários é de no mínimo dez, embora o documento referenciado não estabeleça máximo, segundo observado, pudemos constatar que na realidade, chega a 20 crianças no total.

As crianças em idade entre dois e três anos fazem parte dos maternais I e II. O número mínimo de crianças permitido por turma pela Resolução do CME/ Cristalina é de 15 crianças. Nos maternais, trabalham a professora responsável, com formação em Pedagogia, e uma agente educativa para auxiliar a professora na realização do trabalho com as crianças. Já nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos trabalham uma professora pedagoga e o quantitativo de crianças é de 15 crianças, não conta com agente educativo.

As professoras trabalham, em sua maioria, em período integral; ou seja, nos turnos matutino e vespertino, durante 8 horas diárias. Existem também aquelas que trabalham somente um período. A maioria das professoras almoçam na instituição e, nesse período de almoço das professoras, as crianças ficam sob a responsabilidade das agentes educativas e/ou com outra professora.

A Resolução N° 51 de novembro de 2017, apresenta normativas sobre o perfil da professora para realizar o trabalho docente com as crianças. Essa normativa consta nos documentos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cmei Santa Luzia (2014), Cmei Menino Jesus (2015) e Cmei Mundo Encantado (2015). De acordo com os documentos a professora deve ser: “Dinâmica, polivalente, tenha formação específica e atualizada, que seja capaz de construir uma relação que transmita segurança para a criança [...]”. (CRISTALINA/CME, 2017b).

O perfil da professora delineado pelo CME é um tanto quanto contraditório e ambíguo, uma vez que destaca como característica positiva a polivalência. A professora tem que exercer a função docente e não exercer várias funções como o termo polivalente indica. No nosso entendimento, ao exercer várias funções a professora estaria contribuindo para a precarização do trabalho docente.

A ambiguidade reside no fato de que ter “formação específica e atualizada” implica em questionamentos: qual formação seria? Pedagogia, letras, história? Não fica claro! A afirmativa, portanto, pode dar margem para a atuação de profissionais com formação diversa na Educação Infantil, quando a LDB, (BRASIL/LDB, 1996) é clara: formação em Pedagogia para atuar na Educação Infantil.

Junto às características do profissional, as Resoluções N° 50/2017 e 51/2017, expressam seu compromisso político e enfatizam a formação pessoal e social da criança em parceria com a família e a instituição educativa.

Diante do exposto é necessário problematizarmos alguns aspectos, os quais nos chamam atenção quanto à distribuição das crianças de zero a seis anos na rede pública de ensino de Cristalina, bem como, a localização geográfica das instituições no âmbito municipal, no período de 2016 e 2017. Em 2016, os estabelecimentos públicos contaram com 919 crianças de zero a cinco anos matriculadas, já em 2017 esse número foi de 926 crianças. No Quadro 4 procuramos dar visibilidade a esses quantitativos distribuindo os números com relação às idades e à localização geográfica das instituições.

Quadro 04: Quantitativo de crianças de zero a cinco anos matriculadas na rede pública de ensino do município de Cristalina-GO, nos anos de 2016 e 2017.

INSTITUIÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CRISTALINA – GO								
Cmei	Ano – 2016				Ano – 2017			
	Área de Localização	Creche (0 a 3 anos)	Pré-escola (4 e 5 anos)	Total por instituição	Creche (0 a 3 anos)	Pré-escola (4 e 5 anos)	Total por instituição	
1	Dona Amélia	Urbana	61	47	108	61	47	108
2	Menino Jesus	Urbana	86	64	150	87	66	153
3	Tia Célia	Urbana	161	39	200	163	39	202
4	Mundo Encantado	Rural	46	29	75	46	29	75
5	Santa Luzia	Rural	83	303	386	85	303	388
Total de crianças por ano e faixa etária			437	482	919	442	484	926
Total de crianças de zero a três anos matriculadas no período de 2016 e 2017.			879	Total de crianças de quatro e cinco anos matriculadas no período de 2016 e 2017.		966	//////////////////// //////////////////// ////////////////////	
Total geral de crianças de zero a cinco anos matriculadas nos Cmei anos no período de 2016 e 2017.								1.845

Fonte: Censo Escolar: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Elaborado pela Pesquisadora (2018). Arquivo do Nepiec (2018).

Conforme o Quadro número 04, juntos os cinco Centros Municipais de Educação Infantil atenderam 1.845 crianças nos anos de 2016 e 2017. A construção das instituições se deu da seguinte maneira: um Cmei funciona em instalação financiada pela Secretaria

de Assistência Social e foi criado em 2006; dois foram financiados com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Proinfância, destes, um atende às crianças do bairro Cristal e foi inaugurado em 2015, o outro inaugurado em 2016, está sediado na Vila São João. No ano de 2015 foi inaugurado um Cmei no povoado rural de São Bartolomeu, que fica a 40 km de distância da cidade e foi financiado pela Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). É relevante mencionar que no Distrito rural de Campos Lindos, que fica a 100 km de distância da cidade, existe 01 (um) Centro Municipal de Educação Infantil onde foram atendidas um total de 774 (setecentos e setenta e quatro) crianças nos anos de 2016 e 2017. Este Cmei funciona em instalações alugadas pela prefeitura, uma vez que não possui prédio próprio.

O Quadro 05 ilustra a distribuição das crianças de zero a cinco anos matriculadas nas instituições filantrópicas de Educação Infantil em Cristalina, bem como, a localização daquelas no âmbito municipal, no período de 2016 e 2017.

Quadro 05: Quantitativo de crianças de zero a cinco anos matriculadas nas instituições filantrópicas, conveniada ao Cristalina-GO nos anos de 2016 e 2017.

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL FILANTRÓPICAS, CONFESSIONAIS, CONVENIADAS AO MUNICÍPIO DE CRISTALINA - GO								
CEI	Área de Localização	Ano – 2016			Ano - 2017			
		Creche (0 a 3 anos)	Pré-escola (4 e 5 anos)	Total por instituição	Creche (0 a 3 anos)	Pré-escola (4 e 5 anos)	Total por instituição	
1	Anália Franco	Urbana	54	38	92	54	38	92
2	São Vicente de Paulo	Urbana	105	123	228	108	123	231
3	Cebasc	Urbana	45	75	120	45	77	122
4	Cirandinha	Urbana	110	45	155	112	46	158
5	Hípólita Tereza Eranci	Urbana	101	41	142	102	41	143
6	Luiza Póvolo	Urbana	64	45	109	65	46	111
7	Nossa Senhora Aparecida	Urbana	158	119	277	158	119	277

8	São Francisco de Assis	Urbana	132	71	203	132	72	204
9	São Sebastião	Urbana	119	52	171	119	52	171
Total de crianças matriculadas nos CEI por ano e faixa etária			888	609	1.497	895	614	1.509
Total de crianças de zero a três anos matriculadas no período de 2016 e 2017.			1.783	Total de crianças de quatro e cinco anos matriculadas no período de 2016 e 2017.			1.223	////////// ////////// ////////// //////////
Total geral de crianças de zero a cinco anos matriculadas nos CEI, no período de 2016 e 2017.								3.006

Fonte: Censo Escolar: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Elaborado pela Pesquisadora (2018). Arquivo do Nepiec (2018).

O município contou também com uma escola no centro urbano e sete escolas na zona rural de Ensino Fundamental, que atenderam crianças de quatro e cinco anos de idade, residentes nas respectivas regiões. De acordo com o quadro 06, podemos visualizar a distribuição das crianças de quatro e cinco anos nas escolas de Ensino Fundamental, no período de 2016 e 2017.

Quadro 06: Quantitativo de crianças de quatro e cinco anos matriculadas em escolas de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Cristalina-GO nos anos de 2016 e 2017.

CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS MATRICULADAS EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CRISTALINA-GO					
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL		Ano/2016		Ano/2017	
		Área de Localização	Pré-escola (4 e 5 anos)	Pré-escola (4 e 5 anos)	Total por instituição
1	Escola Municipal Professora Sumaia Salles Cozac	Urbana	38	39	77
2	Escola Municipal Argeu Paim Hoffmann	Rural	21	23	44
3	Escola Municipal Itagiba José de Souza	Rural	09	08	17
4	Escola Municipal José Gomes Gonçalves	Rural	28	28	56
5	Escola Municipal José Rodrigues de Queiroz	Rural	08	07	15

6	Escola Municipal Paulo Gontijo	Rural	12	12	24
7	Escola Municipal Professora Márcia Assis Cozac	Rural	08	08	16
8	Escola Municipal Professora Maria Helena Morais	Rural	20	20	40
Total de crianças de quatro e cinco anos matriculadas nas escolas de Ensino Fundamental pública por ano			144	145	289
Total Geral			289		

Fonte: Censo Escolar: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Elaborado pela Pesquisadora (2018). Arquivo do Nepiec (2018).

Tanto nas escolas do meio urbano, quanto nas da zona rural, o atendimento para crianças da faixa etária de quatro e cinco anos ocorreu em tempo parcial de quatro horas de atividades, diferenciando quanto à composição dos agrupamentos. Na zona rural, as crianças de quatro e cinco anos formavam um mesmo agrupamento, sob a responsabilidade de uma única professora. É importante ressaltar que quando as crianças dessa faixa etária eram atendidas nos Centros de Educação Infantil, permaneciam nas instituições sob a responsabilidade de profissionais em período integral de sete horas diárias.

As instituições filantrópicas, assim como as escolas privadas, são de iniciativa privada. O que as diferencia é que a filantrópica, geralmente, não tem fins lucrativos e a escola privada tem fins lucrativos.

Diante do exposto, observamos que a iniciativa privada com fins lucrativos também se insere no campo da Educação Infantil, na cidade de Cristalina. Neste seguimento podemos observar a existência de quatro instituições que oferecem a educação para crianças a partir de dois anos de idade. É importante ressaltar que essas instituições são escolas de Ensino Fundamental, algumas oferecem também o Ensino Médio, neste sentido, a Educação Infantil funciona no mesmo local onde estudam educandos das demais etapas da Educação Básica. Vale destacar que o município não mantém convênios com as instituições particulares que atuam com fins lucrativos.

O quadro 07 ilustra a distribuição das crianças de dois a cinco anos na rede particular de ensino.

Quadro 07: Quantitativo de crianças de dois a cinco anos matriculadas na rede privada de ensino no município de Cristalina-GO nos anos de 2016 e 2017.

QUANTITATIVO DE CRIANÇAS DE DOIS A CINCO ANOS MATRICULADAS NA REDE PRIVADA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CRISTALINA-GO.								
Instituições Privadas que oferecem a Educação Infantil		Ano - 2016				Ano - 2017		
		Área de Localização	Creche (2 a 3 anos)	Pré-escola (4 e 5 anos)	Total por instituição	Creche (2 a 3 anos)	Pré-escola (4 e 5 anos)	Total por instituição
1	Colégio Jean Piaget	Urbana	26	38	64	26	39	65
2	Colégio Lápis na Mão	Urbana	31	48	79	32	49	81
3	Colégio Máximus	Urbana	38	40	78	38	41	79
4	Colégio Maria Montessori	Urbana	20	22	42	20	22	42
Total de crianças matriculadas na rede particular de ensino por ano e faixa etária			115	148	263	116	151	267
Total de crianças de dois a três anos matriculadas no período de 2016 e 2017.			231	Total de crianças de quatro e cinco anos matriculadas no período de 2016 e 2017.			299	////////////////////
Total Geral de crianças de dois a cinco anos matriculadas na rede particular de ensino em 2016 e 2017.								530

Fonte: Censo Escolar: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Elaborado pela Pesquisadora (2018). Arquivo do Nepiec (2018).

Pelo que podemos observar nos dados dispostos no quadro 07, nenhum dos quatro colégios privados oferecem educação para as crianças de zero e um ano de idade. O que nos leva a inferir que tal opção possa se dar pelo fato de que atuar com crianças menores de três anos exige uma quantidade maior de profissionais atuando com cada agrupamento, como auxiliar de classe, pedagogas, dentre outros. Ou seja, acaba não sendo lucrativo para as instituições que visam lucros. Outro aspecto que nos chama atenção é que as instituições privadas, assim como as escolas de Ensino Fundamental funcionam apenas em horário parcial, tendo quatro horas de atividades.

Um detalhe importante confirma o que já havíamos destacado ao longo deste estudo e se refere ao fato do quantitativo de crianças contempladas pelas instituições

filantrópicas de Educação Infantil chegar a ser quase o triplo do número crianças que frequentaram as creches e pré-escolas públicas nos anos de 2016 e 2017. Assim, enquanto o município contemplou 32,53% das crianças, a filantropia atendeu 53,01% das crianças em idade de zero a cinco anos. Ainda, 5,09% das crianças na faixa etária de quatro e cinco anos frequentaram escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo que 9,34% das crianças de dois a cinco anos frequentaram escolas privadas.

Como assinalamos anteriormente, segundo os dados de nossa pesquisa, na expectativa de sanar o problema da falta de vagas no sistema público, Cristalina fez arranjos com a filantropia, os quais se materializam em parcerias e convênios. Neste desenho de público/ privado, o município passou a fornecer alimentação para as crianças e toda a equipe de docentes e funcionários também para as instituições filantrópicas. Estas, por sua vez, responsabilizaram-se por ceder e manter o espaço físico e, em alguns casos, pela complementação da alimentação das crianças.

Ao compararmos a proporcionalidade de instituições filantrópicas conveniadas ao município de Cristalina que atenderam às crianças de zero a seis anos, em relação ao quantitativo de instituições públicas, vamos perceber que o município se afina com as políticas neoliberais. Barbosa (2008, p. 379), chamou de “filantropização do público”, neste caso em especial da Educação Infantil. A autora chama atenção para o fato das políticas para a educação da infância, resultantes da primazia de contenção da pobreza e da miséria, trazerem no seu interior uma “[...] nítida retração das obrigações e do papel do Estado” (BARBOSA 2008, p. 380 - 381).

Então, nota-se que – por meio de privatizações, parcerias, convênios e terceirizações – estados e municípios acabam transferindo parte da suas obrigações e responsabilidades com a infância para a “comunidade”. Neste sentido, afirma Barbosa (2008, p.379):

A reestruturação produtiva, o fortalecimento do neoliberalismo e as políticas de descentralização de recursos e centralização de poder no estado gera um paradoxo: a educação infantil é vista como forma de efetivação de uma política voltada para o desenvolvimento político-social, mas, ao mesmo tempo, é classificada como problema, havendo um movimento crescente de privatização e filantropização do público no caso da educação infantil.

Esse entendimento se assemelha ao que aponta Campos (2010, 2010, p.12): “[...] as creches privadas sem fins lucrativos conveniadas às prefeituras, modalidade de atendimento mais utilizada em grande parte do País” Com nossas análises, inferimos que não foi muito diferente no município de Cristalina, onde na educação da infância prevalecem instituições filantrópicas confessionais, bem como as de instituições privadas.

Contando com as oito escolas já citadas, atualmente, Cristalina conta ao todo com trinta e duas instituições educacionais que oferecem o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Das trinta e duas instituições escolares 20 são municipais, cinco são estaduais, quatro são particulares e uma é Escola Especial que oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Médio e Educação de Jovens e Adultos. Em nível de Ensino Superior, Cristalina conta com três faculdades, que oferecem cursos presenciais e a distância, sendo: Faculdade Central de Cristalina (Facec); Polo da Faculdade Anhanguera; e o Instituto Federal Goiano (IFG), no Campus Avançado do Instituto Federal Goiano – Campus de Cristalina. As duas primeiras oferecem o curso de Pedagogia.

No período de 2010 a 2014 por ocasião da elaboração do PNE vários segmentos e movimentos sociais se mobilizaram em debates. Após longo processo e vários embates em torno de diferentes projetos de sociedade e de classe o PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014 para o decênio 2014 a 2024. Conforme evidenciam Barbosa, Alves, Silveira e Soares (2014, p. 506-507):

O novo PNE para o decênio 2014 - 2024 resultou de longa trajetória e (in)tenso processo de debates e embates envolvendo a sociedade civil e política. Transcorreram-se quase quatro anos, mais de 1.260 dias em tramitação, desde o envio pelo Ministério da Educação (MEC) à Câmara Federal, em dezembro de 2010, sua aprovação final em maio de 2014 e, finalmente, a homologação pela Presidência da República em junho do mesmo ano. Foram elaboradas inúmeras versões do texto, demandando permanente mobilização da sociedade civil, a qual não se furtou à participação organizada e vigilante na tentativa de assegurar concepções, princípios e ações em favor de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Importante destacar o PNE como uma proposta de caráter decenal que tem vigência para além do período de um mandato governamental, devendo se estabelecer como política de Estado. Para a sua validade, é necessário que o financiamento e a gestão estejam articulados de forma orgânica.

Neste mesmo contexto, com o objetivo de construir os seus Planos Municipais de Educação (PME), os municípios também iniciaram as movimentações e um longo período de conferências e debates públicos envolvendo a sociedade civil e política. No período de 2009 a 2010, aconteceram várias conferências municipais, num processo de preparação para a Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010.

No município de Cristalina, a mobilização contou com a participação ampla da comunidade escolar e cristalinense, bem como autoridades locais em debates com vista a elaboração do PME, sendo este regulamentado pela Lei Municipal 2270 de 2015, para a vigência de 2015 a 2025.

Em relação à Educação Infantil, no PNE de 2014 houve perdas. Entretanto, com relação à garantia da oferta e da expansão, teoricamente os ganhos foram importantes, uma vez que a meta 01 (um) traz como destaque a universalização do atendimento das crianças de quatro e cinco anos até 2016 e a ampliação da oferta em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência do plano. Na prática, a coisa vem acontecendo de forma bem diferente como veremos a seguir.

À semelhança do PNE/2014, a meta um do PME de Cristalina trata especificamente da educação das crianças de zero a seis anos e prevê a universalização da educação das crianças de quatro e cinco anos. Porém, houve pequena diferenciação, quanto a previsão do percentual de crianças de zero a três anos a serem atendidas na rede. Teoricamente o PME avança um pouco em relação ao Plano Nacional de Educação e estabelece como primeira estratégia expandir, municipalizar, bem como, melhorar a Educação Infantil, com vistas a atender a demanda de crianças de quatro e cinco anos de idade até o ano de 2016, e: “[...] mínimo de 70% (setenta por cento) das crianças de zero a três anos de idade até 2025” (CRISTALINA/PME, 2015, p. 127).

Visando expandir e redistribuir os educandos no sistema de ensino, em 2017, o município criou e implantou o Plano Expansão da Rede Municipal de Educação, com vigência para o período de 2017 a 2020. Sua elaboração e aprovação contaram com a participação da Secretária de Educação, técnicos da secretaria municipal de educação, integrantes do CME e representação de profissionais da educação, nas pessoas dos diretores de unidades educativas.

Embora o Plano Expansão da Rede Municipal de Educação verse sobre a primeira etapa, anos iniciais e finais da Educação Básica, apresentando como objetivo

principal “[...] o acesso e permanência do educando no sistema municipal de ensino, a aprendizagem do aluno, a valorização do profissional de educação, a infraestrutura física e pedagógica das escolas” (CRISTALINA/ PLANO EXPANSÃO, 2017, p. 05), nesta investigação vamos nos ater aos aspectos relacionados à educação das crianças de zero a seis anos de idade.

Segundo afirmações destacadas no Plano Expansão: “[...] há déficit de oferta de vagas para a Educação Infantil, a demanda é majoritariamente atendida pela Rede Conveniada. [...] o número de vagas para a idade de 0 a 3 anos não atende satisfatoriamente a crescente necessidade do município” (CRISTALINA/ PLANO EXPANSÃO, 2017, p. 10). De certa forma, o município admite sua ineficácia no atendimento de todas as crianças, bem como, que esta responsabilidade vem desde o início sendo assumida pela filantropia.

Podemos perceber que das 5.670 crianças em idade de zero a cinco anos matriculadas na primeira etapa da Educação Básica, nos anos de 2016 e 2017, cerca de 3.536 crianças frequentaram instituições filantrópicas conveniadas e/ou privadas, alcançando a soma dos percentuais de 62,35% nos anos referenciados. Ou seja, ao admitir que o quantitativo de vagas não atende à demanda, o poder público municipal reconhece a necessidade e urgência de avançar para com a educação das suas crianças de zero a seis anos.

De acordo com o Plano Expansão da Rede Municipal de Educação: “Para cumprir a responsabilidade é fundamental que se tenha como metas a ampliação do número de vagas para a Educação Infantil, no meio urbano e rural” (CRISTALINA/PLANO EXPANSÃO, 2017, p. 10). Embora fique claro que o município tem a consciência da sua responsabilidade com a Educação Infantil, daí a urgência em criar vagas na rede pública. No entanto, a questão é mais ambígua e complexa do que parece; e nos chama atenção o desenho adotado e o movimento realizado pelo município na tentativa de resolver a problemática da falta de vagas na Educação Infantil. De acordo com as metas um e dois do Plano Expansão da Rede Municipal de Educação (2017, p.11):

1. Ampliar a oferta de vagas da Educação Infantil de 0 a 3 anos no meio urbano e distrito de Campos Lindos.
2. Ampliar a oferta de vagas da Educação Infantil de 4 e 5 anos no meio urbano e meio rural.

Conseqüentemente, com ampliação de vagas de Educação Infantil, especificamente a pré-alfabetização (agrupamentos de 4 e 5 anos), é gerada demanda para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), o que exige a manutenção de vagas no município para se cumprir a universalidade do Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade.

A priori, torna-se conveniente esclarecer que Educação Básica compreende três etapas: “Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio” (BRASIL/ LDB, 1996). Com base na legislação – CF (1988); ECA (1990); LDB (1996); PNE (2014); e no próprio PME (2015) do município em estudo – elencamos três aspectos que nos chamou atenção nas metas um e dois do Plano Expansão da Rede Municipal de Educação.

O primeiro aspecto é que no documento municipal está destacada a ampliação da oferta, todavia, percebemos a contradição em relação à legislação nacional. A CF (1988) é clara quanto a essa determinação, assim, vamos encontrar também no artigo 208, o estabelecimento de diretrizes e mecanismos a serem adotados prevendo, no inciso I, expressamente, a universalização da Educação Básica: “Educação básica obrigatória e gratuita, [...] para todos” (BRASIL, 1988, p. 56).

O artigo 211 da CF de 1988 estabelece que os entes federativos precisam organizar os seus sistemas em regime de colaboração correspondentes à universalização do ensino obrigatório. E o artigo 214, da mesma lei, estabelece diretrizes para o PNE, no inciso II, o qual também determina a “universalização do atendimento escolar” (BRASIL/ CF, 1988, p. 57).

Ou seja, em nenhum momento a lei maior indicou apenas a ampliação ou universalidade somente do Ensino Fundamental, e sim, a universalização da oferta de Educação Básica como um todo. Diante da legislação brasileira, a orientação municipal se apresenta contraditória, tornando-se necessário à mesma indicar metas para se cumprir a determinação da CF de 1988, definindo as formas coerentes de ampliação até que se alcance os termos da Lei.

Por força da EC nº 59 de 2009, o atendimento ao educando passa a ser exigido “[...] em todas as etapas da educação básica” (BRASIL/EC 59, 2009c) e assim como o Ensino Fundamental e Ensino Médio, a Educação Infantil é parte constituinte da Educação Básica. Ou seja, a introdução de um arcabouço jurídico-constitucional é destinada à universalização da Educação Básica como um todo, e não apenas do Ensino

Fundamental, como propõe a orientação do Plano Expansão da Rede Municipal de Educação.

O segundo aspecto refere-se à meta dois do Plano Expansão da Rede Municipal de Educação, onde foi apresentado conceitos como universalidade do Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade. De acordo com o documento Plano Expansão (CRISTALINA/PLANO EXPANSÃO, 2017), o município faz um recorte, priorizando o Ensino Fundamental.

Esse recorte constitui um equívoco ao mesmo tempo em que contradiz a legislação, uma vez que a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, houve modificações deixando claro que o dever do poder público com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de ensino básico obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade.

O parágrafo segundo do artigo 211, da CF (BRASIL, 1988), também estabelece: “Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Educação Infantil” (BRASIL, 1988, p. 57). A competência diz respeito à manutenção do ensino nessas etapas educacionais com a cooperação da União e dos Estados. Importa destacar que legislação versa sobre a universalização da Educação Básica, iniciando aos quatro anos e não aos seis anos de idade, como está posto no documento municipal.

Ao primeiro olhar, essas questões parecem simples e podem até passar despercebidas. A ideia da ampliação e expansão parece positiva, e é, no entanto, não significa tornar o ensino universal, com a garantia dos direitos de todos à matrícula, frequentar e receber educação de qualidade socialmente referenciada. O termo universalizar é mais amplo. Segundo o Dicionário Houaiss (2011, p. 940), universalizar significa “popularizar, tornar comum, generalizar”. O termo ainda pode ser relacionado à ideia de igualdade de direitos e, tratando-se de políticas públicas, à oportunidade do cidadão de a ter acesso e usufruir, igualmente, de programas e benefícios de seu interesse. O Art. 5º da LDB 9394/1996 (BRASIL/LDB, 1996) enfatiza a Educação Básica obrigatória como um direito público, ou seja, de todos.

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização

sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo¹⁵.

Assim, dialeticamente falando, são necessárias análises críticas mais aprofundadas para compreendermos as influências que uma pequena troca de termos pode exercer na educação brasileira, neste caso em especial, na Educação Infantil.

O terceiro aspecto diz respeito à concepção de Educação Infantil expressa no documento municipal, ainda na meta dois do referido plano percebemos que numa atitude de desvalorização, o município apresenta uma concepção distorcida de Educação Infantil. Nestes termos a primeira etapa da Educação Básica é apresentada como mero momento preparatório, desconsiderando sua importância fundamental para o desenvolvimento social da criança.

Assim, considerar a educação de crianças de quatro e cinco anos de idade, como um momento de preparação para a etapa seguinte, ou mesmo como uma “pré-alfabetização” (CRISTALINA, 2017), como está posto no documento, consiste em um equívoco e representa pensamento reducionista concernente à importância da educação das crianças menores de seis anos.

Para Silveira (2007), tais interpretações intensificaram o binômio cuidar e educar e não contribuiu para sedimentar a concepção ampla da compreensão sobre a educação de crianças do seu nascimento até seis anos de idade. Ou seja, são aspectos que precisam ser tencionados, tendo como premissa considerar a criança como sujeito ativo, produtora de cultura, criadora, participante de seu processo de humanização e socialização. Neste sentido, torna-se importante, reforçar a identidade educacional da Educação Infantil e os diferentes elementos a constituem e definem suas especificidades. Sobre esta questão, concordamos com as colocações de Silveira (2007, p. 253): “A assunção da creche como parte do campo educacional foi elemento importante na defesa dos direitos das crianças a uma Educação Infantil na promoção do desenvolvimento integral da criança”.

Assim, é latente a preocupação com o Ensino Fundamental e, para resolver as questões deste, sacrifica-se a Educação Infantil, transformando-a num simples momento

¹⁵ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2013. (BRASIL, 2013)

de preparação para a etapa seguinte. Na contramão dessa concepção de Educação Infantil, e na defesa dos direitos das crianças de zero a seis anos, concordamos com Barbosa, Alves e Silveira (2015, p. 3):

De modo geral, as normativas legais, em especial a LDB/1996, estabelecem como finalidade da Educação Infantil a promoção do desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Assumir tais premissas, considerando a criança em sua totalidade, representa avanço no campo da educação da infância. Coloca-se, também, a possibilidade de pensar a superação da visão de Educação Infantil como mero período preparatório para o Ensino Fundamental.

Concordamos com as autoras ao dizerem que a partir da LDB/1996 surgiu a necessidade de se pensar a educação das crianças que compõem essa faixa etária. Segundo Brasil (2006), anterior à LDB, houve a predominância de cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação na educação de crianças de zero a três anos; e já na educação das crianças de 4 a 6 anos predominaram as práticas de antecipação e preparação para o Ensino Fundamental. “Esses fatos, somados ao modelo de educação escolar, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil [...]” (BRASIL/MEC/SEB, 2006a, p. 09). Assim, pensar a criança em sua “totalidade”, supõe também a superação da ideia de Educação Infantil como fase preparatória, desconsiderando as peculiaridades das crianças dessa faixa etária, bem como dessa etapa da educação.

Barbosa (2008) vem alertando para a possibilidade dos ajustamentos promovidos na educação municipal e estadual com vista a atender a determinação da matrícula obrigatória aos quatro anos, conforme determina a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL/EC nº 59/2009c). A obrigatoriedade da matrícula tornou-se um direito da criança, entretanto, colaborou para a prática de promoções de adaptações e rearranjos dos sistemas municipais de ensino.

Muitos municípios utilizam o espaço físico de escolas de ensino fundamental para ampliar turmas de pré-escolas (crianças de quatro a seis anos). É importante ressaltar que essa alternativa exige que a proposta pedagógica

contemple as especificidades da faixa etária e que o espaço físico esteja adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da educação infantil (BRASIL/MEC/CEB, 2009b, p. 11-12).

A ampliação do direito à matrícula deve vir acompanhado de melhorias nas condições estruturais, com qualidade referendada do ensino mediante assistência financeira. Barbosa (2008) enfatiza a questão da destinação de verbas para a educação, destacando que, mesmo após a LDB/1996 estabelecer as responsabilidades dos municípios para com a Educação Infantil, não houve a previsão de verbas para esta etapa. Assim, as instituições ficaram livres para buscarem a sua sustentação. “Autonomia/auto sustentação de seus projetos, delineando-se uma das modalidades de privatização da educação” (BARBOSA, 2008, p. 387).

As adaptações e rearranjos na constituição da educação de Cristalina – GO, vêm de encontro aquilo que alertou a autora. Igualmente, na tentativa de gerar vagas, retiraram-se as crianças de quatro e cinco anos das instituições de Educação Infantil, transferindo-as para as escolas de Ensino Fundamental. A proposta do Plano Expansão da Rede Municipal de Educação é “excluir” as crianças de quatro e cinco anos de idade das instituições de Educação Infantil. Destacamos que no documento é empregado o termo “excluir” mesmo (CRISTALINA/PLANO EXPANSÃO, 2017, p. 25). Nestes termos, as instituições de Educação Infantil passaram a atender somente as crianças de zero a três anos de idade.

Embora também demonstre preocupação com as questões estruturais, Rosiris de Souza (2012), alerta para a escolarização precoce materializada na antecipação de conteúdos e práticas relativas ao Ensino Fundamental.

[...] preocupamo-nos com a turmas de pré-escolas inseridas no mesmo espaço físico do Ensino Fundamental [...], a preocupação com a escolarização precoce das crianças da Educação Infantil. O que nos leva a pensar na antecipação de práticas e conteúdos próprios do Ensino Fundamental para crianças de 4 e de 5 anos. [...] a compreensão de que, sem a infraestrutura necessária, sem a flexibilização de espaços e tempos escolares, sem os recursos humanos, materiais e financeiros, torna-se muito difícil traçar outro projeto para a educação dessas crianças (SOUZA, 2012, p.102).

Nesta perspectiva, no município de Cristalina, a tendência será a pré-escola deixar de ser parte integrante da primeira etapa da Educação Básica. O fato das crianças

de quatro e cinco anos estarem em salas do Ensino Fundamental expressa a desconsideração do direito social da criança de ser atendida em creche e pré-escola conforme preconiza as Dcnei, (CNE/CEB, 2009^a) e a própria Constituição Federal, CF (BRASIL/CF, 1988). Na defesa da importância da função educativa e da associação entre educar e cuidar na Educação Infantil destacamos o artigo V, do Parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009a). Além do documento, compreendemos que “Essa etapa educacional é responsável pelo atendimento de crianças de até seis anos de idade em creches e pré-escolas, espaços institucionais não domésticos com uma função educativa que abrange a indissociabilidade entre o cuidado e a educação” (BARBOSA et al., 2014, p. 505-506).

Para Silveira (2015, p. 35), desde a CF de 1988, a legislação é clara em relação à função da Educação Infantil, que passou a integrar a Educação Básica. A autora destaca que o atendimento:

[...] de crianças em creches (zero a três anos, 11 meses e 29 dias) e pré-escolas (quatro a cinco anos, 11 meses e 29 dias), que se caracterizam como espaços educativos, não domésticos, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em uma ação indissociável entre o cuidar e o educar. À criança é resguardado o direito a uma educação de qualidade, com professores habilitados para o exercício da função, com estrutura física e material. Portanto, é constituído na legislação outro olhar sobre a educação da criança de zero até seis anos de idade, diferente de processos históricos anteriores

Para além dos apontamentos destacados, chamamos atenção para o fato de que nas instituições que atendem à Educação Infantil (creche e pré-escola), no município em estudo, as crianças são atendidas em jornada integral, conforme preconiza as Dcnei (BRASIL/CNE/CEB, 1999; 2009a): “É considerada Educação Infantil [...] tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição”. Uma vez matriculadas na escola de Ensino Fundamental, no qual o regime de funcionamento é parcial de quatro horas de atividades letivas, as crianças de quatro e cinco anos deixaram de gozar também dessa prerrogativa muito importante que é frequentar a instituição em tempo integral.

Para Silveira (2015), as crianças de quatro e cinco anos deveriam ter o direito de frequentar a instituição em período integral. Assim, pontua que a opção de atendimento em regime parcial ou integral não deveria partir do sistema municipal, e sim das famílias.

Acerca dessa questão, em sua pesquisa Almeida (2016, p.19), destaca que:

A Educação Infantil é considerada a etapa da educação mais cara de acordo com a concepção assistencial, pois, necessita de fraldas, berçários, maior número de refeições, maior número de trabalhadores. As verbas mínimas destinadas à Educação Infantil ou até mesmo, a suspensão de verbas em prol do Ensino Fundamental, acarreta redução ou a não ampliação do número de vagas ofertadas em instituições de Educação Infantil, apesar do aumento da demanda.

Segundo a autora, são comuns práticas como rearranjos na alocação das turmas, principalmente de quatro e cinco anos, bem como a insuficiência de formações para os trabalhadores da Educação Infantil. Uma vez matriculada em escolas de Ensino Fundamental, a criança tem sua rotina completamente alterada, passa ser atendida em horário parcial, e com essa redução do horário de atendimento, há a duplicação da quantidade de crianças por agrupamento. Recebe apenas uma refeição, não tem horário para repouso, não tem direito a banho na escola, sem contar a não adequação da estrutura física das escolas para receberem as crianças de quatro e cinco anos.

O conjunto destes fatores caracteriza a perda de direitos por parte da criança. Em contraponto, uma criança matriculada em instituição de Educação Infantil em período integral, recebe várias refeições diárias, tem direito a banho, ao repouso, dentre outros. Embora a estrutura física e o espaço das instituições ainda estejam longe do ideal, são pensados para atender às especificidades das crianças menores de seis anos.

Pelo que podemos analisar, segundo nossa investigação, as ações direcionadas à Educação Infantil em Cristalina estão balizadas por um pensamento operacional que ao transferir as crianças para a escola, precariza o atendimento. Entendemos que essa operação visa, sobretudo, a redução de gastos com funcionários, quadro docente, alimentação, dentre outros. A situação é bastante complexa e, ao mesmo tempo em que há uma tentativa e um argumento de ampliar o atendimento das crianças na pré-escola, busca-se diminuir o emprego de recursos nessa etapa educacional, sem aparente preocupação real com a oferta de qualidade desse atendimento. Corroborando com esse entendimento Kramer (2011, p.108), pontuou: “[...] logram aumentar os números de crianças atendidas com a precarização do serviço prestado, a falta de condições mínimas de espaço físico, de materiais adequados às atividades infantis”.

Outro aspecto o qual já trouxemos anteriormente, mas é conveniente retomar: mesmo com a transferência das crianças de quatro e cinco anos para as instituições de Ensino Fundamental – sob o argumento de gerar vaga nos Cmei e CEI, e, como preconiza o Plano Expansão da Rede Municipal de Educação, “ampliar” o atendimento – ainda assim, o maior quantitativo das crianças de zero a três anos ainda permanecem sob a responsabilidade da filantropia.

Vale relembrar também que nos períodos de 2016 e 2017 a filantropia (instituições privadas sem fins lucrativos) contou com nove instituições de Educação Infantil, isso sem levar em consideração as instituições privadas com fins lucrativos, enquanto o município contou com apenas cinco. Relativamente, o número de crianças atendidas nas conveniadas é bem maior. Ou seja, das 5.670 crianças matriculadas na Educação Infantil do município, 3.536 estiveram matriculadas em instituições privadas, sendo 3.006 nas filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas ao município e 530 em instituições privadas com fins lucrativos.

Ao analisarmos o Plano Expansão da Rede Municipal de Educação (CRISTALINA/ PLANO EXPANSÃO, 2017), verificamos que ele é um desdobramento do Plano Municipal de Educação (CRISTALINA/PME, 2015), que por sua vez está relacionado com o Plano Nacional de Educação (BRASIL/PNE, 2014). Ou seja, as ações previstas no Plano Expansão da Rede Municipal de Educação, visa o cumprimento das metas do PME/2015, embora, a configuração adotada não tenha sido a ideal para as crianças de quatro e cinco anos de idade, nem tão pouco para os profissionais docentes que atuam na Educação Infantil.

Outro aspecto que chama atenção é o fato da municipalização ainda não ter ocorrido como previsto na primeira estratégia do PME, uma vez que até em 2017, o maior número de crianças de zero a cinco anos. Isto representa ainda continuarem sendo atendidas por instituições filantrópicas, confessionais e conveniadas à prefeitura.

As pesquisas de Marquez (2006) indicam que o município costuma atuar indiretamente nos serviços prestados à população, terceirizando esses serviços. Segundo a autora: “[...] nem sempre o poder público atua diretamente na prestação de serviços à população, ocorrendo o repasse de recursos públicos através de convênios para as entidades privadas” (MARQUEZ, 2006, p. 124).

Deste prisma, o poder público municipal vem atuando de forma indireta e parcial na prestação dos serviços educacionais para a população de zero a seis anos de idade,

atuação que se materializa a princípio no convênio com as entidades privadas sem fins lucrativos e repasse de recursos públicos. E por fim, aliada a essa prática de convênios, inaugura-se algumas instituições públicas municipais de atendimento à criança menor de seis anos. Nestes termos, caracteriza-se a função social, estrutura e dinâmica organizacional da Educação Infantil no município de Cristalina-Goiás.

3 O TRABALHO DOCENTE NA DOCUMENTAÇÃO EDUCACIONAL DE CRISTALINA - GOIÁS: PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO EM FOCO

Nesta seção, objetivamos discutir as concepções sobre trabalho docente expressas na documentação educacional de Cristalina/Goiás, tendo como foco a professora da Educação Infantil. Destarte, analisamos o acervo documental relativo à educação municipal. Dentre os documentos estão a Lei nº 2284/2015 e a Lei nº 2076/2011 que alteram o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina-GO; a Lei nº 1.697/2003 a qual revoga as leis anteriores e institui o novo Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina-GO; a Lei nº 1452/99, que dispõe sobre o Magistério Público do Município de Cristalina/Goiás; a Lei nº 0784/1986, a qual cria o Estatuto do Magistério Municipal de Cristalina. Foram analisados ainda: o Plano Expansão da Rede Municipal de Educação (2017); a Resolução do CME, nº 50 e 51/2017; e o PME (2015).

Nas reflexões procuramos estabelecer um paralelo com CF (BRASIL, 1988), o ECA (BRASIL, 1991), a LDB (BRASIL, 1996) as Dcnei (BRASIL/ CNE/ CEB, 2009a), o PNE (2014 a 2024), documentos que expressam o resultado de lutas históricas em defesa da infância e sua educação, aqui se insere os docentes e sua formação.

Procuramos caracterizar a inserção dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade e sua respectiva formação. Para melhor compreensão a seção foi dividida em dois itens que se seguem.

3.1 A Educação Infantil nos documentos municipais

Em Cristalina, as políticas públicas educacionais voltadas à educação das crianças de zero a seis anos são recentes no âmbito municipal. Neste estudo foram analisados os seguintes documentos municipais: Lei nº 0784/1986, cria o Estatuto do

Magistério Municipal de Cristalina, Goiás; Lei nº 1.452/99, dispõe sobre o Magistério Público do Município de Cristalina/Goiás, Lei nº 1.697 de 23/12/2003, revoga a lei anterior e institui o novo Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina-GO; Lei 2.076/2011 e a Lei nº 2.284/2015, alteram e acrescentam dispositivo na Lei nº 1.697/2003. Foram analisados ainda: o PME (CRISTALINA/PME 2015), o Plano Expansão da Rede Municipal de Educação (CRISTALINA/PLANO EXPANSÃO, 2017) e a Resolução do CME, nº 51/2017 (CRISTALINA/CME, 2017). Os documentos foram analisados à luz da legislação brasileira.

O conjunto das leis e resoluções supracitadas e dos planos elencados para a análise compõem o acervo legal e documental sobre a educação municipal. Assim destacamos que os documentos analisados verticalizam para a educação de forma general, assim a figura da trabalhadora docente atuante na primeira etapa da educação básica, bem como das crianças menores de seis anos quase não aparece nesse acervo documental. Visto isso, entendemos que o assunto carece de maior atenção, estabelecendo uma relação dialética com a materialização destas políticas no cotidiano do trabalho docente na Educação Infantil.

Barbosa, Alves e Martins (2015, p.01) enfatizam que o modo como a educação das crianças pequenas é concebida nas políticas públicas “[...] materializa formas de ação, concepções e significados atribuídos à infância, [...] e ao trabalho docente, refletindo-se na construção da identidade dos seus profissionais”.

Nesta perspectiva, analisar e refletir de forma dialética sobre trabalho e identidade docente requer um olhar crítico direcionado às leis e documentos locais. Também se faz necessário estabelecer relações com as leis e os documentos nacionais, no sentido de compreender como estes concebem a infância e o trabalho docente no âmbito municipal; e, ainda, notando qual a influência destas concepções na construção da identidade dos docentes que atuam na Educação Infantil. A esse respeito o Parecer da CNE/CEB, nº 020/2009 (BRASIL/CNE/CEB, 2009a), concebe:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio,

refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

A formação do profissional que atua junto à criança de zero a seis anos de idade, a infraestrutura da proposta política pedagógica, os recursos didáticos, dentre outros, são elementos importantes a serem observados. E, neste sentido, torna-se essencial consolidar a identidade dessa educação como atendimento não doméstico a ser realizado por profissionais com habilitação para o magistério (BRASIL/MEC, 2006a; 2006b; BRASIL/CNE/CEB, 2009a; 2009b).

Na perspectiva das políticas para infância, no que se refere à proposta político pedagógica, o artigo 5 da LDB/1996 afirma que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]” (BRASIL, 1996).

Neste sentido, observamos que no âmbito municipal todos os CEI e Cmei possuem Projeto Político Pedagógico, construído anualmente, com a colaboração da comunidade escolar, composta por professoras, coordenadoras pedagógicas e gerais, funcionários, representantes dos pais e das crianças, em conformidade com a Resolução do CME, nº 51 de 30 de agosto de 2017, que norteia a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Segundo orientações da referida resolução, as instituições devem observar as orientações das Dcnei (BRASIL/CNE/CEB, 2009a) na elaboração das propostas políticas pedagógicas. Por equívoco, ou intencionalmente, a mesma resolução também orienta que sejam contemplados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL/SEF, 1997) como referenciais para a Educação Infantil. Segundo sinaliza a orientação do artigo quinto da Resolução n. 51/2017 do CME, destaca:

Art. 5º - A Proposta Político Pedagógica deve contemplar a organização curricular, a partir do nível de Educação Infantil, atendendo ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS, e na Resolução CME nº 50 de 30/08/2017. (CRISTALINA, Resolução 51/2017/CME 2017b, p. 02).

Como podemos perceber a orientação da resolução municipal nº 51/2017, a exemplo do Plano Expansão da Rede Municipal de Educação (CRISTALINA/ PLANO

EXPANSÃO, 2017), também apresenta uma concepção distorcida e uma atitude de desvalorização da Educação Infantil. Ao indicar como referência os PCN que se referem ao Ensino Fundamental e não os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)¹⁶, (BRASIL/MEC/SEF, 1998/1991). Embora não façamos a defesa do emprego do RCNEI e sim das Dcnei (BRASIL/CNE/CEB, 1999; 2009a), somos enfáticos e consideramos que a sugestão dos PCN como referencial para a Educação Infantil é inadmissível.

Outro aspecto da resolução que nos chamou a atenção foi a ‘avaliação’. Segundo o parágrafo XIII, do artigo VII, da Resolução nº 51/2017 do CME, deve haver: “[...] critérios de avaliação que se aplicam ao corpo discente, organização administrativo-pedagógica e da Proposta Político Pedagógica” (CRISTALINA, 2017b, p. 04). A resolução prevê a avaliação das crianças, da organização administrativa pedagógica e PPP, porém, não prevê a avaliação do corpo docente e sequer faz referências aos professores.

Entretanto, de acordo com o art. 4, inciso IV do Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina-GO, a avaliação de desempenho é requisito para a progressão horizontal, “[...] progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho [...]” (CRISTALINA, 2003, p 02).

A meta 15 do PME de Cristalina (2015) prevê a garantia de reformulação do Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina, instituído pela Lei n. 1697/2003, no primeiro ano de vigência do Plano, e sua atualização a cada dois anos, o que não ocorreu.

Nesta perspectiva, observamos que o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina, Lei n. 1697/2003, que constitui um único documento, mostra-se como um entrave no que diz respeito à valorização do trabalhador docente municipal. Por exemplo, desde o ano de

¹⁶ Embora tenha representado um avanço para a época, o RCNEI de 1998, era uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia a criança e sua identidade o foco principal. Por outro lado, as DCNEI de 2009, avançaram na direção de colocar a criança em foco, a atenção volta para a criança. O documento reforça a importância da criança ter acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que ela situa-se no mundo. As DCNEI marcam conceitualmente a relação entre educar e cuidar e reforçam a importância das interações e da brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas instituições de Educação Infantil.

2003, está suspensa a progressão horizontal do professor para o nível PIII¹⁷ e o mesmo não prevê a progressão horizontal para os níveis PIV e PV. O que podemos confirmar no destaque abaixo:

Art. 11. O Quadro Permanente do Magistério (QPM) é constituído pelo cargo de provimento efetivo de professor e estruturado nos níveis, a seguir:

I - Professor nível I, formação em nível médio, na modalidade normal;

II - O professor nível II, formação em nível superior- Licenciatura Plena ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimento específico do currículo escolar, tais como: Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português e Inglês, Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Educação Física, Licenciatura Plena em História ou Licenciatura Plena em Estudos Sociais, com habilitação em História, Licenciatura Plena em Geografia ou Licenciatura Plena em Estudos Sociais com habilitação em Geografia, Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Biologia e Química, Licenciatura Plena em Artes, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente.¹⁸

III - fica suspensa a promoção para professor nível III (formação em Pós-Graduação), sendo resguardados todos os direitos dos professores deste nível que foram promovidos até a data da promulgação desta lei.

IV - Ficam assegurados todos os direitos de promoção dos professores nível II, que tenham concluído a pós-graduação até a data da sanção da presente lei (CRISTALINA, 2003, p 05).

Nestes termos, no município de Cristalina, há o descumprimento do art. 67 da LDB 9394/1996, (LDB, 1996), bem como, da meta um do PME, (CRISTALINA/PME, 2015). De acordo com a lei nº. 9394/1996, cada sistema de ensino, através dos seus estatutos e planos de carreira do magistério público deve promover a valorização dos seus trabalhadores docentes, assegurando a estes, a progressão funcional, conforme descrito no inciso IV, do Artigo 67 da referida lei.

Embora o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Municipal de Cristalina, (CRISTALINA, 2003) assegure a progressão horizontal mediante à conclusão da graduação, o que equivale ao nível II, o documento é ambíguo e contraditório. Isto porque suspende a progressão de nível do docente que conclui os estudos de Pós-graduação *latu sensu*. Ou seja, de acordo com a referida suspensão, o

¹⁷ Nível é a posição do cargo do professor no Estatuto e Plano de Cargos e Vencimento do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina, de acordo com sua habilitação e formação. (CRISTALINA/LEI MUNICIPAL Nº. 1697, 2003).

¹⁸ (Redação dada pela Lei Municipal nº 2076/2011).

docente que conclui os estudos de especialização, são impedidos de progredir para o nível III. Além disso, os estudos de Pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, que equivalem aos níveis IV e V, sequer constam na Lei – o que contradiz a Lei 9394/1996 (LDB, 1996) e o próprio PNE (2014-2024). Na época, a suspensão tinha o caráter provisório, entretanto, perdura até os dias atuais, perpetuando a desvalorização e o arrefecimento dos profissionais docentes.

A ambiguidade consiste no seguinte: se suspendeu a progressão do professor para o nível III, é porque tanto a progressão quanto o nível III já existiram. Neste sentido, cabe ressaltar que o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Municipal de Cristalina não foi criado assim. O primeiro Estatuto do Magistério Municipal de Cristalina, Goiás foi criado em 1986, pela Lei Municipal nº 0784/1986, que entrou em vigor em abril do mesmo ano, e caracterizava o “Servidor do Magistério Municipal” (CRISTALINA, 1986), bem como seus direitos. Conforme o anexo III da referida Lei, vimos que os professores contavam com progressão de acordo com a sua formação. Destarte, havia os seguintes níveis de progressão vertical: PI, PII, PIII, PIV e PV. O anexo apresentava também os valores da hora/aula.

Com a revogação da Lei acima citada, entrou em vigor a Lei nº 1452/1999, a qual também dispõe sobre o Magistério Público do Município de Cristalina – Goiás. A nova lei conservou os níveis de progressão vertical, e avançou na caracterização da formação exigida para a referida progressão na carreira docente. Conforme podemos constatar no artigo 185 da Lei Municipal Nº. 1452/1999.

Art. 185. Todos os integrantes da carreira têm o mesmo título de Professor, distribuindo-se, segundo suas habilidades, por cinco níveis, de I a V, designado cada nível por um símbolo peculiar:

I - O Professor de nível I (símbolo P-I) deve possuir habilitação específica de magistério de segundo grau;

II - O Professor de nível II (símbolo P-II) deve possuir licenciatura plena mais o registro do MEC de magistério;

III - O Professor de nível III (símbolo P-III) deve possuir licenciatura plena, mais o registro do MEC de magistério; mais pós-graduação lato sensu;

IV - O Professor de nível IV (símbolo P-IV) deve possuir licenciatura plena, mais o registro do MEC de magistério, mais pós-graduação *stricto sensu* (mestrado);

V - O Professor de nível V (símbolo P-V) deve possuir licenciatura plena, mais o registro do MEC de magistério, mais pós-graduação *stricto sensu* (doutorado); [...]. (CRISTALINA, LEI MUNICIPAL Nº. 1452 DE 1999).

É perceptível que no contexto das mudanças empreendidas pela CF (BRASIL, 1988) e LDB (BRASIL, 1996), a legislação educacional cristalinense concebeu avanços significativos no que se refere à valorização dos trabalhadores docentes. Embora as Leis nº 0784/1986 e Lei nº 1452/1999, tivessem sinalizado a valorização dos trabalhadores da educação municipal, a legislação municipal permaneceu falha com relação à Educação Infantil que, em termos legais naquele momento, ganhou visualização nacionalmente, passando a integrar a Educação Básica.

Sobre a Educação Infantil encontramos na Lei Municipal 1452/1999, dois artigos que fazem breves referências à primeira etapa da Educação Básica. Neste sentido, o Art. 8º versa sobre o provimento de cargos do magistério, e no inciso II indica os requisitos para a progressão e promoção, no parágrafo I dizia: “§ 1º Para qualquer das modalidades de provimentos referidos no caput deste artigo será exigido, como requisito de formação mínima: ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental [...]” (CRISTALINA, 1999).

O artigo 114 fixa a jornada de trabalho do professor, também sinaliza para a Educação Infantil: “Art. 114. A forma de exercício da hora-atividade, nos termos do disposto no artigo 112, será definida da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar ou da Instituição de Educação Infantil, respeitada as diretrizes a serem fixadas pela Secretaria Municipal de Educação” (CRISTALINA, 1999). A legislação é sucinta ao se referir à Educação Infantil, considerando que decorridos três anos da implantação da LDB (BRASIL, 1996), no que se refere ao atendimento às crianças menores de seis anos a legislação cristalinense ainda se mostra superficial e falha.

Os avanços verificados na educação municipal no período de 1986 a 1999, não foram tão concretos assim, e não resistiram à lógica economicista do capitalismo, nem tão pouco ao estado de precarização pelo qual passa o trabalho docente desde a década de 1990. Assim, o retrocesso pôde ser percebido quando, em 2003, a Lei Municipal nº 1697/2003 não só surgiu para revogar a Lei anterior como suprimiu vários direitos dos trabalhadores docentes, conservando a suspensão da progressão vertical para os níveis posteriores ao PII.

Nas leis que vieram posteriormente, embora apresentem pequenos avanços, trazem no seu cerne esse caráter de desvalorização em relação ao trabalhador docente,

bem como em relação à Educação Infantil. A saber: Lei Municipal nº 1697 de 23/12/2003, instituiu o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina-Goiás, no entanto, suspendeu a progressão vertical para o nível III, dentre outros direitos; os artigos da Lei Municipal nº 1697 de 23/12/2003 foram alterados pela Lei Municipal nº 2076/2011, esta por sua vez teve artigos alterados e acrescidos pela Lei Municipal nº 2284/2015, diante de tantas alterações as contradições permanecem e vão sendo naturalizadas.

As leis municipais apresentam ainda uma tendência a negligenciar a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica. Neste sentido, o artigo 3º tanto da Lei 1697/2003, quanto da Lei 2284/2015, ao caracterizar o profissional do magistério público, traz os seguintes dizeres: “Art. 3º - É Profissional do magistério público da Educação Básica “e” Educação Infantil [...]” (CRISTALINA, 2003; 2015). Criticamente falando esse “e” faz toda a diferença. Como destacou Silveira (2015), ao abordar sobre a substituição do termo “atendimento” por “Educação Infantil”, a alteração semântica trouxe consigo significados positivos para esta etapa. No caso da legislação cristalinense, essa alteração semântica significou retrocesso, desrespeito, desconhecimento da legislação nacional e desprezo pela Educação Infantil e seus profissionais.

A esse respeito não poderíamos deixar ressaltar que, embora um dos aspectos do objetivo principal do Plano Expansão tenha sido a valorização do profissional de educação, na leitura integral do mesmo não observamos nenhum capítulo, artigo, meta ou estratégia que fizesse previsão de como essa valorização seria efetivada.

A inexistência de referências, acerca dos trabalhadores que atuam como docentes na etapa infantil, nos documentos e orientações que norteiam as políticas públicas para educação da infância no município é preocupante. Trata-se de negligenciá-los em documentos tão importantes para o ensino municipal, ou pior, invisibilizá-los como se esses profissionais não fizessem parte desse sistema. Houve assim um apagamento da existência dessa categoria nos documentos, como se todos fossem parte integrante de uma única etapa - a do Ensino Fundamental. Ignora-se desta forma, a existência e a responsabilidade do município com a educação e com os profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

O que nos leva a refletir a concepção reducionista do sistema educacional municipal sobre importância do ensino infantil, trabalho e profissional docente que atua nesta etapa. Concepção a qual desconsidera a Educação Infantil como prática social,

direito político, social e cultura. Na contramão desta visão distorcida, Barbosa (2013), defende que a concepção da educação como prática social, pressupõe assumir a Educação Infantil como direito político, social e cultural, pressupõe ainda a defesa de creches e pré-escolas públicas, gratuitas e de qualidade socialmente referenciadas para todas as crianças brasileiras.

A concepção distorcida e minimista com que a educação e o trabalho docente em creches e pré-escolas, são concebidos nas políticas públicas municipais, pode influenciar na constituição da identidade da Educação Infantil como etapa educacional, contribuindo para a precarização do trabalho docente. Tais influências podem afetar a constituição identitária da professora, enquanto trabalhadora desta etapa educacional.

3.2 Os profissionais da Educação Infantil de Cristalina-Goiás e sua formação.

O Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina, Goiás, Lei 2284/2015, dispõem entre outros aspectos, sobre a forma de organização do quadro de profissionais da educação. Entretanto, a lei citada define a composição do quadro de funcionários somente para escolas de Ensino Fundamental. Ou seja, na referida lei não consta a organização do quadro de funcionários dos Centros Municipais de Educação Infantil, ou dos Centros de Educação Infantil conveniados ao município. O que evidencia que na ordenação do sistema educacional em Cristalina não está previsto um plano de organização ou carreira específico para o docente que atua nas creches e pré-escolas.

Reconhecer a educação das crianças de zero a seis anos como um direito reflete as concepções sobre a mesma, inclusive, no tocante à valorização e à formação dos seus profissionais. Neste sentido, concepções equivocadas de Educação Infantil podem incidir na desvalorização social de seus profissionais, na fragilidade dos serviços prestados, materializada na precariedade das condições de trabalho.

Para Silveira (2015), as condições de trabalho juntamente com outros elementos, são fundamentais para a qualidade socialmente referenciada de educação:

[...] as condições de trabalho são um dos componentes necessários para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada e, quando não são entendidas em suas especificidades, ou são consideradas como algo menor, acarretam conflitos na realização do trabalho (SILVEIRA, 2015, p.183).

A valorização dos trabalhadores da Educação Infantil perpassa também pela adequação e melhoria das condições de trabalho. Segundo afirma Carneiro (2014, p. 477): “A ideia de valorização dos profissionais da educação está diretamente vinculada à concepção de sociedade que temos e à concepção de cidadão que queremos formar. A negligência em relação à Educação Infantil, desconsiderando a importância dos seus profissionais por atuarem com crianças tão pequenas, acarreta ainda na ausência de formações continuadas voltadas para as especificidades da área e, quando elas acontecem, são nos moldes do Ensino Fundamental.

De acordo com o Artigo 18, da Lei Municipal 2284/2015, bem como o quadro de pessoal das unidades escolares, anexo III (CRISTALINA, 2015), as unidades escolares devem ter os seguintes profissionais: Diretor, Secretário Geral, Coordenador Pedagógico, Coordenador de turno, Coordenador de merenda escolar, Auxiliar de biblioteca, Auxiliar de administrativo, Auxiliar de serviços Gerais, Merendeira, Vigia noturno, Professor com habilitação para atuar na Educação Infantil e séries iniciais e Professor com habilitação específica para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental.

A princípio, deduzimos que as creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental constituíam as unidades escolares referenciadas na Lei Municipal 2284/2015, no entanto, numa análise mais minuciosa, identificamos que com exceção da referência destinada à habilitação necessária para atuar na Educação Infantil, em nenhum outro momento, o texto da Lei fez referência à primeira etapa educacional ou aos seus trabalhadores. O tratamento diferenciado é dado às escolas de Ensino Fundamental, que são constantemente citadas.

A partir da comparação do quadro de profissionais com a realidade observada por ocasião da pesquisa, pudemos concluir que algumas das funções descritas na lei municipal – tais como: secretário(a) geral, coordenador(a) de turno, auxiliar de biblioteca, coordenador(a) de merenda escolar – são funções que não constam no quadro de funcionários das creches e pré-escolas da cidade. Por outro lado, estes profissionais aparecem nas escolas de Ensino Fundamental.

O Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina, Goiás, Lei Municipal n. 2284/2015, caracteriza o profissional do magistério da seguinte maneira:

Art. 3º - É Profissional do magistério público da Educação Básica e Educação Infantil aquele que desempenha as atividades de docência ou a de suporte pedagógico à docência, dentre outros, direção ou administração, planejamento, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (CRISTALINA/LEI 2284, 2015, p. 1).

Inicialmente, chamamos atenção para a contradição apresentada na redação do 3º artigo da Lei municipal, que em divergência à LDB (BRASIL, 1996) e às Dcnei (BRASIL/CNE/CEB,1999; 2009a), apresenta uma cisão entre Educação Infantil e Educação Básica, como se a primeira não integrasse a segunda. A cisão apresentada no documento municipal constitui contradição grave em relação à legislação brasileira, pois “A Educação Infantil, [é a] primeira etapa da Educação Básica [...]” (BRASIL, 1996). Assim, a lei municipal aprovada em 2015, dezenove anos após a promulgação da LDB, não faz sentido tamanha discrepância e se torna inaceitável tal segmentação da primeira etapa da Educação Básica.

Conforme destacamos, com exceção da indicação superficial da formação docente necessária para atuar na Educação Infantil, a Lei Municipal Nº 2284/2015 (CRISTALINA, 2015), não prevê o quadro de pessoal para trabalhar especificamente nas creches e pré-escolas, de acordo com sua identidade e com as particularidades que esta etapa apresenta. No entanto, no cotidiano das instituições e na modulação de professores essas pessoas existem e estão exercendo suas funções.

Assim, para além da equipe docente, cada instituição, sendo municipal ou conveniada, dispõe das seguintes funções: uma Coordenadora Geral, uma ou duas coordenadoras pedagógicas (de acordo com o quantitativo de turmas e crianças), merendeiras, vigia noturno, lavadeira, auxiliares de serviços gerais, auxiliares

administrativos e agentes educativos¹⁹. Os trabalhadores descritos compõem a equipe de apoio.

Cabe destacar que o agente educativo é um profissional que atua na Educação Infantil como auxiliar da professora, entretanto, não compõe o quadro docente, sendo considerado um profissional do administrativo, vinculado à Secretaria de Administração. De acordo com Parecer nº 24/2007 (BRASIL/CNE/CEB, 2007) os profissionais que estão atuando na Educação Infantil exercendo a função de monitor, agente educacional não são considerados profissionais da educação. Segundo o Parecer nº 24/2007 esses profissionais não podem ser vinculados aos 60% do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para pagamento de profissionais da educação.

Quanto ao quadro de docentes que atuaram com crianças de zero a cinco anos no município de Cristalina em 2017, foi constituído de 120 professoras, sendo 113 efetivas e sete contratadas. O município contou com cinco Centros Municipais de Educação Infantil, sendo três localizados na zona urbana e dois na zona rural. O Quadro 08 representa a distribuição dos docentes nas instituições públicas. As 07 sete professoras contratadas referenciadas anteriormente atuam em pré-escolas de escolas.

Quadro 08: Representa o quantitativo de professoras efetivas e contratadas que atuam com crianças de zero a cinco anos na rede pública de ensino em Cristalina no ano de 2017.

PROFESSORAS EFETIVAS E CONTRATADAS TEMPORARIAMENTE QUE ATUARAM EM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CONVENIADOS) EM 2017				
Cmei		Localização	Professoras (Efetivas)	Professoras (Contratadas temporário)
1	Cmei Dona Amélia	Urbana	07	
2	Cmei Tia Célia	Urbana	14	-
3	Cmei Menino Jesus	Urbana	04	-
4	Cmei Santa Luzia	Rural	02	-
5	Cmei Mundo Encantado	Rural	03	-
Total de Professores Centros Municipal de Educação Infantil			30	0

¹⁹ Neste estudo, primamos pela formação das professoras que atuam com crianças de zero a seis anos de idade, uma vez que possuímos informações sobre o processo de formação destas. No entanto, sentimos a necessidade de explanar brevemente sobre a constituição da equipe de apoio que atua na primeira etapa da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos fornecidos Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO²⁰ (2017) – Arquivo Nepiec/FE/UFG/2018.

Todas as professoras dos Cmei são efetivas, concursadas da rede de ensino municipal, sendo que 25 docentes que atuam na zona urbana e cinco em estabelecimentos da zona rural, ou seja, 100% das docentes dos Cmei são efetivas.

Como destacamos anteriormente, o município mantém a estratégia de convênio com os estabelecimentos filantrópicos; e, de acordo com compromisso firmado através dos convênios, a prefeitura cede seus funcionários para atuarem nos nove estabelecimentos filantrópicos conveniados, conforme dados apresentados no Quadro 09.

Quadro 09: Representa o quantitativo de professoras efetivas e contratadas que atuam com crianças de zero a cinco anos em Centro de Educação Infantil (Conveniados) em Cristalina no ano de 2017.

PROFESSORAS EFETIVAS E CONTRATADAS QUE ATUARAM EM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CONVENIADOS) EM 2017				
CEI		Localização	Professoras (Efetivas)	Professoras (contratadas)
1	CEI Anália Franco	Urbana	05	-
2	CEI Cebasc	Urbana	03	-
3	CEI Cirandinha	Urbana	10	-
4	CEI Nossa Senhora Aparecida	Urbana	15	-
5	CEI São Francisco de Assis	Urbana	13	-
6	CEI São Vicente de Paulo	Urbana	07	-
7	CEI São Sebastião	Urbana	15	-
8	CEI Luiza Póvolo	Urbana	10	-
9	CEI Hipólita Tereza Eranci	Urbana	04	-
Total de Professores atuando nos Centros de Educação Infantil (Conveniados)			82	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos fornecidos Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO (2017). Arquivo Nepiec/FE/UFG (2017).

²⁰ Responsável Rejane Dias Mesquita, coordenadora do Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO, no período da pesquisa.

Assim, 82 (oitenta e duas) professoras efetivas, concursadas, atuam nos nove estabelecimentos de Educação Infantil conveniados. Como mostra o quadro anterior, ao todo, 100% das docentes que atuam nas conveniadas são efetivas. Não constaram professoras contratadas em 2017. A soma dos dados apresentados nos quadros 08 e 09 revelam que as 112 (cento e doze) professoras efetivas, concursadas pela rede pública de ensino, atuaram em instituições que atendem exclusivamente crianças de zero a seis anos – ou seja, Cmei e CEI.

Na zona urbana, podemos observar que até 2017, uma unidade escolar de Ensino Fundamental contou com agrupamentos de quatro e cinco anos. A professora que atuou junto a essa turma foi contratada, conforme destaque do Quadro 10.

Quadro 10: Representa o quantitativo de professoras efetivas e contratadas que atuam com crianças de quatro e cinco anos em Escolas de Ensino Fundamental na zona urbana de Cristalina no ano de 2017.

PROFESSORAS EFETIVAS E CONTRATADAS QUE ATUARAM NA PRÉ-ESCOLA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ZONA URBANA				
Escola		Localização	Professoras (Efetivas)	Professoras (contratadas)
1	Escola Municipal Sumaia Salles Cozac	Zona Urbana	-	01
Total de Professores atuando na Pré-escola de escolas de Ensino Fundamental zona urbana			0	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos fornecidos Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO (2017). Arquivo Nepiec/FE/UFG (2017).

O município contou ainda com sete escolas de Ensino Fundamental rural, atendendo crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, em 2017. Das sete professoras que atuaram com essas crianças, apenas uma era efetiva, concursada da rede e seis foram contratadas, ou seja, não possuíam vínculo efetivo com o município. Como podemos constatar no Quadro 11.

Quadro 11: Representa o quantitativo de professoras efetivas e contratadas que atuam com crianças de quatro e cinco anos em Escolas de Ensino Fundamental na zona rural de Cristalina no ano de 2017.

PROFESSORAS EFETIVAS E CONTRATADAS QUE ATUARAM NA PRÉ-ESCOLA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ZONA RURAL				
Escola da Zona Rural		Localização	Professoras (Efetivas)	Professoras (contratadas)
1	Escola Municipal Argeu Paim Hofmann	Zona Rural	-	01
2	Escola Municipal Paulo Gontijo	Zona Rural	-	01
3	Escola Municipal José Gomes Gonçalves	Zona Rural	-	01
4	Escola Municipal José Rodrigues de Queirós	Zona Rural	01	-
5	Escola Municipal Itagiba José de Souza	Zona Rural	-	01
6	Escola Municipal Márcia Assis Cozac	Zona Rural	-	01
7	Escola Municipal Maria Helena Abreu Morais	Zona Rural	-	01
Total de Professores atuando na Pré-escola de escolas de Ensino Fundamental na zona rural			01	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos fornecidos Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO (2017). Arquivo Nepiec/FE/UFG (2017).

Das oito professoras que atuaram na pré-escola de escola de Ensino Fundamental, sete foram contratadas, chegando o percentual de professoras de contrato atuando na pré-escola do espaço da escola de Ensino Fundamental a 87,5%. Esse fato inquietante nos conduziu a provocações no sentido de identificar os motivos os quais levaram as professoras efetivas a não se transferirem para as escolas de Ensino Fundamental, uma vez que as crianças de quatro e cinco anos foram deslocadas dos Cmei e CEI para referidas escolas.²¹

Quanto à formação inicial, das 113 professoras efetivas que atuaram na primeira etapa da Educação Básica, e 92% são pedagogas. Entretanto, ainda existiam 8% de professoras com formação em outras áreas, sendo: Letras, História e Matemática. O Quadro 12 ilustra o quantitativo de docentes efetivas e respectiva formação.

²¹ Questão respondida e discutida nos diálogos propostos durante as entrevistas.

Quadro 12: Formação inicial das professoras da rede municipal de ensino de Cristalina/GO.

FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CRISTALINA/GO			
Licenciadas em Pedagogia	Licenciadas em Letras	Licenciadas em História	Licenciadas em Matemática
104	05	03	01
Total - 113 Professoras			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos fornecidos Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO (2017). Arquivo Nepiec/FE/UFG (2017).

Em relação à formação é importante destacar que o fato de 09 (nove) professoras terem assumido a função docente na Educação Infantil, sendo formadas em Letras, História e Matemática pode se caracterizar em uma irregularidade prevista na LDB (BRASIL, 1996). A formação em área específica (Letras, Matemática, Física, dentre outras) não verticaliza para as especificidades da educação de crianças de zero a seis anos. Este aspecto merece um olhar cuidadoso, uma vez que o ideal é que as crianças sejam atendidas por pedagogas, cuja formação pressupõe uma preocupação com a educação na infância. Desta maneira, acreditamos que as crianças terão um bom acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento; e tendo seus direitos garantidos.

Silveira (2015) defende que para atuar com crianças menores de seis anos a professora deve prioritariamente possuir formação em nível superior, em cursos de licenciatura em Pedagogia.

Tal defesa assenta-se no fato de que a formação em nível médio não é suficiente, à medida que as profissionais necessitam de uma compreensão ampla acerca do que é educação e, em específico, do que é a Educação Infantil, de formação humana, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, necessitando-se, portanto, de uma formação sólida. (SILVEIRA, 2015, p. 173)

Assim, prerrogativas postas por documentos legais (BRASIL/LDB, 1996; DCNEI, 1999; 2009a) as profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, necessitam de formação específica que verticalize para a formação humana e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Outro aspecto, é que a Lei municipal traz conceitos como direção ou administração, funções a serem exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica. Veja bem, foi constatado nesta investigação que tanto nos CMEI, quanto nos CEI conveniados, não é empregada a nomenclatura ‘diretor ou diretora’ para designar a pessoa que exerce essa função, mas ‘coordenadora geral’.

De acordo com a realidade de Cristalina, a administração dos CEI e Cmei é realizada por uma professora pedagoga, denominada popularmente de coordenadora geral. Não foi encontrado qualquer argumento na documentação que explique como surgiu essa nomenclatura. Embora, a figura da coordenadora geral não apareça na legislação municipal e não esteja documentada, na prática essa função existe, e quem a exerce está presente no cotidiano das instituições de Educação Infantil, respondendo administrativa e juridicamente pela instituição.

As diretoras e diretores, bem como a/o secretária/o geral que atuam nas Escolas de Ensino Fundamental recebem uma gratificação, prevista na Lei Municipal 2284/2015. De acordo com esta Lei:

[...] o/a professor/a em cargo de direção poderá receber de 40 a 60% de gratificação sobre o salário base, variando de acordo com o número de turmas matriculadas na instituição; o Secretário Geral receberá de 20 a 30% de gratificação sobre seu vencimento base (CRISTALINA/LEI, 2284/2015).

Ironicamente, o Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina (2015) não prevê a função de diretora/diretor para os estabelecimentos de Educação Infantil; assim como, não prevê a função de secretária/o geral. E, estando nestas condições, estas trabalhadoras não recebem a gratificação de direção, o que nos leva a questionar sobre os motivos que levam professoras a assumirem tal responsabilidade²².

A CF (BRASIL, 1988), Art. 206, estabelece gestão democrática como um dos princípios da educação pública: “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Já o Art. 14, da LDB (BRASIL, 1996), designa que cada sistema defina as normas

²² Na pesquisa empírica, tivemos oportunidade de dialogar com as professoras que ocupam a função de Coordenadora Geral, as mesmas se posicionaram, esclarecendo inclusive esse questionamento. Assunto que retornaremos na seção quatro.

para efetivação da gestão democrática: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, [...]”.

Embora a meta dezenove do PNE (BRASIL/CNE, 2014-2024) também verticalize para a gestão democrática das escolas públicas, o que se percebe é que tanto o PNE, quanto o PME (CRISTALINA, 2015-2025), não estabelecem a gestão democrática para toda a Educação Básica, assim, as unidades de Educação Infantil ficam na berlinda. Alguns municípios se utilizam desta lacuna do PNE e PME para justificar práticas como indicação ou nomeação de pessoas a direção dos estabelecimentos de Educação Infantil.

Entretanto, este não é o caso da Cristalina, onde mesmo sem uma normativa municipal oficializando as eleições ou mesmo a função de coordenadora geral, nos dois Cmei a professora que exerce esta função é eleita pela comunidade escolar para o pleito de dois anos. Até o ano de 2017 não havia eleições para a função de coordenação geral dos CEI conveniados ao município, embora a função tenha sido exercida por professoras efetivas do quadro municipal. A cada dois anos houve indicação de uma lista tríplice, a partir da recomendação dos presidentes das associações (padres, pastores evangélicos, coordenadores das instituições Espíritas), secretária/o de educação e prefeito. Tal conduta caracteriza um retrocesso; e, como no dito popular “são dois pesos e duas medidas”, o que se configura numa injustiça.

Em fevereiro de 2014 a Secretaria Municipal de Educação implantou o Núcleo de Apoio ao Docente da Infância de Cristalina (Nadic), com o objetivo de apoiar pedagogicamente as professoras da primeira etapa da Educação Básica. O núcleo fomentou formações visando estimular processos de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas com crianças de zero a seis anos de idade, o cotidiano do trabalho em creches e pré-escolas. Nos anos de 2014 a 2016 os docentes e unidades de Educação Infantil contaram com o apoio pedagógico realizados por três professoras pedagogas que integraram Núcleo.

Visando a contenção de despesas, a gestão da Secretaria Municipal de Educação que assumiu juntamente com o prefeito eleito para o pleito de 2017-2010, desativou o Nadic. Sendo assim, retomou o sistema de uma única coordenadora pedagógica atender às quatorze instituições – municipais, conveniadas, urbanas e rural; bem como atender às pré-escolas alocadas nas oito escolas de Ensino Fundamental, totalizando 22 unidades de Educação Infantil.

A desativação do Nadic no início de 2017, sem justificativas, evidencia o pensamento reducionista e demonstra retrocesso, desvalorização verticalizando para a precarização da Educação Infantil no município. Assim, a coordenação pedagógica da Educação Infantil voltou a integrar o Ensino Fundamental.

No seu breve período de existência, o Nadic promoveu, juntamente com os órgãos competentes, vários avanços verticalizando para a Educação Infantil e seus profissionais. Impulsionou a integração de todas as coordenadoras responsáveis pelo Nadic; e fomentou a representação de coordenadoras e professoras dos Cmei e CEI ao Fórum Goiano de Educação Infantil. Ainda, mobilizou toda a comunidade da Educação Infantil, compondo a Comissão de professoras, coordenadoras, funcionários, representantes dos pais e crianças para ampla participação na construção do PME (CRISTALINA, 2015). Os membros da comissão realizaram estudos como um todo e principalmente visando a elaboração da Meta I e das estratégias referentes à Educação Infantil.

Na busca por garantir no PME (CRISTALINA, 2015), o direito dos profissionais da infância à formação continuada orientada especificamente para a identidade da Educação Infantil, o Nadic enfrentou vários embates. Porém, o objetivo foi alcançado e na estratégia 1.6 do PME (CRISTALINA, 2015), foi estabelecido que as formações continuadas deveriam ser voltadas para as necessidades formativas dos profissionais da Educação Infantil. Já na estratégia 1.7 destaca a necessidade da articulação entre cursos de pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação voltados especificamente para profissionais da Educação Infantil.

1.8. Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9. Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos (BRASIL/ PNE, 2014).

No PME (CRISTALINA, 2015), esses direitos foram assegurados, no entanto, ainda são necessárias lutas para que de fato se concretizem na prática.

O Nadic prezou por dar visibilidade para a Educação Infantil no município e primar pela valorização dos seus profissionais, garantindo também os ~~des~~ direitos das crianças à educação de qualidade, através do aprimoramento das práticas pedagógicas e consequentemente a elevação das experiências e conhecimento das crianças, em 2014. Para tanto, o Nadic articulou parceria entre a SME, o Nepiec, a FE/ UFG e a SEB/ MEC.

Ao buscar a parceria com o Núcleo de Pesquisa para as formações, o Nadic visou a valorização dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, mas também o cumprimento do disposto no artigo 67, inciso segundo da LDB:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...]. (BRASIL/ LDB, 1996).

Assim, no período de 2014 a 2015, a Equipe do Nepiec se deslocou até o município, onde ministrou dois Cursos de Formação Continuada, sendo: Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Educação Infantil, Infância e Arte (ANEXO B). Os cursos tinham por objetivo: promover o aprofundamento teórico metodológico e estimular processos de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas, o cotidiano do trabalho em creches e pré-escolas e o campo de atuação na Educação Infantil.

Segundo Barbosa (2013), o movimento pela formação de professores da infância apresenta diversos desafios e a assunção da Educação Infantil como direito político, social e cultural, se torna preponderante. Como podemos perceber, a formação do profissional que atua nesta etapa da educação deve verticalizar para as particularidades da área. De acordo com a mesma autora:

[...] a luta empreendida no campo da formação dos profissionais da educação infantil [...], importantes premissas e desafios aparecem de modo mais sistemático ao longo dos anos de 1980 até os dias atuais, dentre as quais se podem destacar: [...] garantir a formação do professor como um dos pontos determinantes da melhoria da qualidade educacional das instituições que atendem as crianças de zero a seis anos. (BARBOSA, 2013, p. 109).

Este foi o grande diferencial da Formação promovida pela Nepiec/ FE/ UFG no município de Cristalina: ser o primeiro curso voltado especificamente para profissionais que atuam com crianças menores de seis anos de idade.

Nesta direção, os encontros das formações foram presenciais e aconteciam a cada 15 dias nas dependências de uma escola da rede municipal. Dentre os requisitos para ingresso no curso, um deles era: ser professor efetivo da Educação Infantil na rede pública municipal de ensino. Assim, 39 professores concluíram o curso. Todos os concluintes dos referidos cursos foram convidados a participar desta pesquisa, conforme apresentaremos na quarta seção.

No decorrer da nossa investigação pudemos constatar que um número significativo de professoras cursistas foi convidada pela SME para assumirem a coordenação geral ou coordenação pedagógica dos Cmei ou CEI.

Quadro 13: Concluintes dos cursos de formação oferecidos pelo Nepiec/FE/UFG que atuam como coordenadoras pedagógicas ou Coordenação Geral das unidades de Educação Infantil.

PROFESSORAS CONCLUINTE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO OFERECIDOS PELO Nepiec/FE/UFG QUE ATUAM COMO COORDENADORAS PEDAGÓGICAS OU COORDENAÇÃO GERAL DOS Cmei OU CEI			
Cursos de Formação Oferecidos pelo Nepiec	Concluintes	Atuando na Coordenação Pedagógica	Atuando na Coordenação Geral
Educação Infantil, Infância e Arte.	15	02	04
Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	24	03	06
Professoras em cargo de coordenação Pedagógica ou Gestão dos Cmei ou CEI	-	05	10
Total de professoras concluintes dos cursos de formação oferecidos pelo Nepiec/FE/UFG	39		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos fornecidos Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina/GO (2017). Arquivo Nepiec/FE/UFG (2017).

Cerca de 38,4% dos concluintes dos cursos de formação para professores da Educação Infantil oferecidos pelo Nepiec/FE/UFG ocuparam funções de coordenação

pedagógica ou coordenação geral dos Centros de Educação Infantil de Cristalina no ano de 2017. Essa constatação reafirma a credibilidade do Nepiec junto ao município, demonstrando a fundamental importância das formações na constituição do trabalho pedagógico das docentes da rede, bem como, marcando a valorização das profissionais que buscaram seu aprimoramento profissional.

Atualmente, por meio do SME, o município de Cristalina firmou parceria com o Ministério da Educação, pelo qual estendeu o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) para todas as instituições de educação infantil municipal e conveniadas. Segundo artigo II, da Portaria do MEC número 826, de 7 de julho de 2017:

As ações do Pnaic terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade (BRASIL/MEC, 2017).

Nesta perspectiva, em 2017, iniciaram as formações para as professoras que estavam atuando com a faixa etária de quatro e cinco anos. As formações ocorreram de acordo com as perspectivas do novo programa, que no município está sendo chamado de Pnaic da Educação Infantil. A professora que está à frente das formações concluiu a formação continuada oferecida pelo Nepiec/FE/UFG em 2015.

Um detalhe importante que coaduna com os dados apresentados anteriormente: segundo afirmativas da coordenadora do Pnaic e da professora formadora do referido programa, na sua maioria, os docentes que atuaram junto às crianças menores de seis anos, nas escolas de Ensino Fundamental, são professoras contratados pelo município. Segundo justificativas da coordenadora e da professora, docentes efetivos que já trabalhavam no Ensino Fundamental se recusaram a atuar com crianças tão pequenas e a maioria das docentes que sempre foram lotadas nos centros de Educação Infantil se recusaram a serem transferidas para as escolas. Fator que apareceu nas falas das docentes entrevistadas para esta pesquisa.

Tratando-se da formação das professoras efetivas do município de Cristalina que vêm atuando na Educação Infantil podemos considerar que representa um avanço, além do cumprimento da legislação. Isto, visto que ainda encontramos municípios no Estado

de Goiás nos quais as educadoras responsáveis pelas crianças não possuem formação específica para a realização do trabalho docente.

Nesta seção, procuramos expor e contextualizar o quadro no qual se encontra inserida a Educação Infantil no município de Cristalina nos dias atuais. Para isso, destacamos o desenvolvimento histórico das políticas educacionais brasileiras destinadas à infância; e realizamos um resgate histórico do atendimento às crianças menores de seis anos e das políticas de Educação Infantil na cidade de Cristalina, Goiás, em parceria com a União e o Estado como propõe a legislação brasileira.

O poder público se insere nessa conjuntura como ponto de apoio à realização do trabalho a que se propõe. No entanto, falta-lhe assumir efetivamente sua responsabilidade junto às crianças menores de seis anos; e, além disso, caminhar rumo à transformação das instituições filantrópicas em públicas. Ou seja, falta ao poder público fazer com que a municipalização da Educação Infantil ocorra de fato em Cristalina, primando para a valorização das crianças e dos profissionais e não colaborando para a precarização da Educação Infantil.

4 DOCÊNCIA E IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO A PROFESSORA DE CRISTALINA-GOÍÁS SE CONSTITUI TRABALHADORA DOCENTE

Nesta seção procuramos compreender as dimensões do trabalho docente na constituição identitária da professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Cristalina/GO. Neste sentido, refletimos sobre a conceituação de trabalho e a identidade docente na Educação Infantil no município pesquisado e, por fim, apresentamos as análises dos dados de pesquisa.

A seção foi subdividida em três itens, sendo: 4.1 *Trabalho e constituição da identidade docente da professora de Educação Infantil: movimentos reflexivos*; 4.2 *Pesquisa empírica em Cristalina/GO: perfil das trabalhadoras docentes*; 4.3 *Diálogos: trabalho e identidade docente em foco*. Após conceituação de trabalho e identidade docente e como estes se materializam no cotidiano da Educação Infantil, buscamos compreender as concepções de trabalho e as dimensões de identidade docente apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa.

4.1 Trabalho e constituição da identidade docente da professora de Educação Infantil: movimentos reflexivos

Estudar sobre o trabalho, a constituição de identidade docente e as concepções dos professores de Educação Infantil constituiu um movimento reflexivo de extrema relevância e impossível de empreender sem considerarmos as condições históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas. Neste movimento, delineamos a docência como uma categoria do trabalho profissional e a construção da identidade do professor, tomando-a num contexto mais amplo e evolutivo da própria profissão.

Barbosa (2008, p. 381-382) destaca que “[...] a historicidade constitui um aspecto e, ao mesmo tempo, uma categoria teórica necessária para a desnaturalização dos conceitos, [...] a compreensão das políticas atuais [...], cujas origens foram delineadas e

implementadas ao longo da história brasileira”. A relação entre trabalho e educação se vincula às formas de produção e aos contornos que configuram a atividade humana nos diferentes momentos históricos, forjados nas suas contradições, movidos pelo paradoxo que as forças produtivas assumem frente às relações sociais.

Nessa perspectiva, afirmar a relevância da investigação sobre o trabalho e a identidade docente do professor de Educação Infantil, implica também conhecer como essa temática vem sendo abordada nas pesquisas científicas e quais as dimensões de identidade presentes nessas produções. Baseadas neste entendimento e com a premissa de identificar os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam tais estudos, realizamos o levantamento bibliográfico na Capes.

Para tal, privilegiamos o tempo histórico de 2009 a 2015, sendo que o início do recorte temporal demarca especialmente o ano da revisão das Dcnei, documento de singular importância para a educação na infância por estabelecer a função sociopolítica e pedagógica desta etapa educacional, Dcnei, (BRASIL/CNE/CEB, 2009a).

Iniciamos uma busca minuciosa e atenta nos bancos de dados da Capes, onde, a princípio, foram encontradas 15.877 produções relativas à temática trabalho e identidade docente. Foram consideradas para essa dissertação somente pesquisas da área da educação que tratassem especificamente do trabalho e identidade docente do professor da Educação Infantil (zero a três anos de idade, quatro a seis anos de idade, creche, pré-escola).

Após o refinamento realizado com base na leitura dos títulos, e retiradas as repetições, foram identificadas 129 pesquisas aparentemente relacionados a temática, embora algumas não explicitassem no título os termos de busca priorizados e/ou se o estudo foi realizado em redes públicas de ensino.

Dando continuidade ao refinamento e seleção das produções, primeiramente efetuamos a leitura dos resumos, palavras chave e sumários, identificando aqueles que apresentavam os termos priorizados: identidade docente; docência; trabalho docente; profissionalidade docente; profissionalização docente combinados com Educação Infantil, chegando ao total de 30 produções, das quais os textos foram lidos na integralidade. Neste movimento de leitura integral, duas pesquisas foram excluídas por se tratarem da identidade do professor de educação física e outras três por se tratarem da identidade do agente educativo, uma não foi localizada. Restaram-nos 24 pesquisas para análise, sendo cinco teses de doutorado e 19 dissertações de mestrado.

No Quadro 14 é possível identificar as produções que verticalizam para a temática ‘trabalho e identidade docente na Educação Infantil’, produzidas no período de 2009 a 2015, localizadas no banco de dados da Capes.

Quadro 14: Teses e dissertações encontrados no Portal da Capes no período 2009 a 2015 que realmente verticalizam para a temática trabalho e identidade docente na Educação Infantil.

	AUTOR/A	PESQUISA	Ano de publicação	Tipo de produção
01	ANDRADE. Luci Carlos de	Formação do (a) professor (a) da educação infantil nos Ceinfs de Campo Grande - MS: identidade em construção	2014	Tese
02	ARAÚJO. Maria de Fátima	Contar no caminho: escritas de si, percursos de formação e inserção institucional de professores da infância	2014	Tese
03	BORBA. Denise Aparecida	As representações sociais de (as) professores (as) em formação sobre a (re) constituição da identidade profissional	2013	Dissertação
04	CARPI. Ana Cristina Menegaz dos Santos	Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006	2014	Dissertação
05	CARVALHO. Kátia Silene Barbosa de	As contribuições do Proinfantil na identidade profissional do professor de educação infantil: estudo de caso no polo Arapiraca	2011	Dissertação
06	CARVALHO. Lília Cristiana Lopes de	Pedagogo da educação infantil: significados e sentidos da atuação profissional	2012	Dissertação
07	COIMBRA. Kellen Regina Moraes	As professoras da escola d. Maria: um estudo sobre identidade e docência na educação infantil	2011	Dissertação
08	DIAMANTE. Juliana	A dimensão subjetiva do trabalho em Educação Infantil: o impacto da desvalorização nos sentidos constituídos pelos professores	2010	Dissertação
09	GOMES. Marta Quintanilha	Trilhas profissionais na educação infantil: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da rede municipal de ensino de porto alegre	2012	Tese
10	LOPES. Elsa Santana dos Santos	A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?	2015	Tese
11	OLIVEIRA. Rosmari Pereira de	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários	2013	Dissertação
12	PEREIRA. Maria Arlete Bastos	Professor homem na Educação Infantil: A construção de uma identidade	2012	Dissertação
13	REIS. Anna Carolina de Lazzari	Representações sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente	2011	Dissertação
14	RIBEIRO. Andressa Francine Paes	As representações das professoras de educação infantil: o seu olhar, da equipe gestora, da APM e da família de um CMEI de Curitiba	2013	Dissertação
15	RODRIGUES. Cristina Cardoso	Entre fraldas e cantigas: os processos de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos	2009	Dissertação
16	SANTOS. Maurícia Evangelista dos	Na esteira dos saberes e práticas da docência na educação infantil: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um Cmei	2013	Dissertação

17	SILVA. Bráulio Ramos da	O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da educação infantil	2015	Dissertação
18	SILVA. Dilma Antunes	De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche	2015	Dissertação
19	SILVA. Idélia Manassés de Barros	Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional	2013	Dissertação
20	SILVA. Luciana Pereira da	Identidade docente na educação infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições	2015	Dissertação
21	SILVA. Valmir da	Processos construtivos da Identidade profissional do pedagogo: Formação inicial, prática profissional e políticas públicas	2013	Dissertação
22	SIQUEIRA. Patrícia Gomes de	Representações sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil: um estudo com professores de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de Maceió	2011	Dissertação
23	SOUZA. Irene Garcia Costa de	Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola	2012	Tese
24	SOUZA. Milena Cristina Aragão Ribeiro de	Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades materna e docente na educação infantil: decorrências para a prática pedagógica	2010	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>). Acervo do Nepiec (2016).

Segundo concepções e objetos de estudo de cada autor/a, as produções apresentam dimensões variáveis do conceito de identidade docente. Assim, as diferentes dimensões apresentadas nas produções científicas foram agrupadas de forma a possibilitar categorização, bem como, para melhor compreensão das dimensões encontradas. Identificamos cinco categorias de análise do trabalho e da identidade docente na Educação Infantil, sendo: ‘dimensão subjetiva’ (percepções, representações e sentidos); ‘dimensão das condições de trabalho’; ‘dimensão das políticas públicas’; ‘dimensão cultura’; ‘dimensão de gênero’.

O movimento de busca, leitura e seleção das produções nos possibilitou perceber que a incidência de pesquisas sobre trabalho e identidade docente na Educação Infantil na abordagem teórica do materialismo histórico dialético é pouquíssima. Assim, dentre as 24 teses e dissertações apenas duas foram produzidas tendo como referencial o materialismo histórico dialético. Diante de tal constatação nossa pesquisa ganhou importância do ponto vista teórico metodológico, porque a partir do nosso referencial pretendemos fazer uma análise das várias dimensões da identidade.

Com esta perspectiva, entendemos que o trabalho docente constitui atividade humana concreta para atender às necessidades de desenvolvimento e conhecimento do próprio ser humano. Segundo afirmações de Marx (1983, p. 149-150):

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...]. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existiu na antes imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente.

Dermeval Saviani (2007, p. 154) afirma que o trabalho é toda ação humana sobre a natureza, com a qual o homem age sobre ela, transformando-a segundo suas necessidades. Nas palavras do autor,

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Já Alves (2012, p. 76), defende que o trabalho docente deve ser “compreendido como atividade humana, socialmente determinada e modificada nas relações sociais, [...]”. Destarte, o trabalho é, entendido como uma atividade vital dos homens, orientada por finalidades, sendo uma atividade consciente e não instintiva. O trabalho é marcado pela consciência e intencionalidade humana. Neste sentido, os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material, ao mesmo tempo, produzem cultura, ideias, valores, enfim, produzem conhecimentos acerca da realidade em que vivem para atender às próprias necessidades.

Nesta perspectiva, tornou-se importante destacar que o trabalho docente se constitui na e para a sociedade. Assim, a sociedade capitalista vem impondo à educação e aos seus trabalhadores, conceitos e ideologias que são constituídos para justificar os ideais dominadores e opressores do homem sobre o próprio homem.

Segundo os preceitos de Marx e Engels (2007, p. 406): “[...] os conflitos que os homens, por suas condições reais de vida, travam consigo mesmos ou com outrem aparecem como conflitos que os homens travam com representações acerca do viver do homem”. Tais conflitos gerados no decurso da história do trabalho humano, no entanto, podem convergir em novos conceitos ideológicos. E estes, por sua vez, nem sempre são explícitos e vão se configurando em novos significados do trabalho docente.

Neste sentido, os significados são gerados na contradição e na oposição entre os homens. Para Barbosa, (1991), a sociedade reproduz os significados, e estes por sua vez são vinculados ao desenvolvimento da consciência social.

No caso da sociedade capitalista esse processo manifesta-se visivelmente na luta ideológica. Neste caso, os sentidos-para-a-personalidade que refletem os motivos surgidos das relações vitais reais do homem, podem não corresponder aos significados objetivos, aparecendo, então, o conflito. O conflito não é resolvido, mas “administrado” de tal forma que o indivíduo ou se acomoda a ele ou não o percebe de fato (BARBOSA, 1991, p.176).

Ao apresentar as perspectivas históricas da profissão docente, Costa (1995) buscou mostrar a historicidade do trabalho docente nos diversos momentos da história humana. Segundo a autora: “A constituição da profissão docente está relacionada à ideia de educação como um processo que se efetiva nas sociedades humanas para que os indivíduos empreendam tanto sua trajetória pessoal quanto sua participação no projeto coletivo das sociedades” (COSTA, 1995, p. 63).

Embora concordemos quanto ao fato da constituição do trabalho docente estar relacionada aos anseios individuais e coletivos, tendo em vista o projeto de sociedade não defendemos exatamente a ideia de Costa (1995). Contrapondo a à linearidade da historicidade apresentada pela autora, defendemos que as contradições nas quais o trabalho docente é forjado e o modo de produção existente em cada contexto histórico precisam ser considerados ao se discutir trabalho docente. De acordo com as características e demandas de cada momento histórico, as respectivas sociedades foram produzindo formas próprias de realização do trabalho docente. E tais formas visam atender, principalmente, o modo de produção de cada contexto histórico.

Assim, na perspectiva capitalista, a educação e os trabalhadores docentes são explorados, muitas vezes, como meios para se garantir a reprodução, a alienação e a submissão dos próprios cidadãos. Contrapondo essa lógica, numa visão crítica da educação na perspectiva de transformação social, entendemos que a educação como categoria ontológica, apresenta sua concretude na negação. Com entendimento próximo a este, Frigotto (1995, p. 31) enfatiza que:

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

Nas décadas de 1980 e 1990, inúmeros fatores favorecem importantes avanços nas políticas públicas, dentre eles: a ampla mobilização dos movimentos sociais; a luta de mulheres que reivindicaram a creche como um direito; o desafio de pesquisadores da infância em prol do reconhecimento das crianças como sujeitos sociais de direitos, como cidadãs, e visando assegurar o direito à educação desde o nascimento, garantindo a elas sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Neste contexto, é assegurado na CF (1988) e ECA (1990), a garantia dos direitos à educação das crianças menores de seis anos. A partir de então, a creche e a pré-escola passaram a ser caracterizadas como instituições educacionais. Segundo Silveira, (2015, p. 182):

A assunção da Educação Infantil para o âmbito da educação foi fundamental para ampliação do atendimento às crianças de zero até seis anos de idade no país e para a construção de uma identidade alicerçada em princípios educacionais legítimos, com exigência formativa para o exercício da função.

Com a LDB (1996) e a inserção da Educação Infantil na educação obrigatória, o trabalho com crianças passou a ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança

de zero a cinco²³ anos de idade. De acordo com o novo contexto, as concepções vêm sendo ressignificadas; um novo perfil é exigido do profissional; e subjaz a exigência de formação em Pedagogia para atuar em instituição que atenda à criança de zero a seis anos.

Corroborando com esse entendimento Barbosa (2013, p. 109) defende que: “[...] o trabalho com a criança exige dos professores amplo conhecimento político, cultural e social, além da compreensão acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos”. Para além da formação, com todas as mudanças sendo implementadas, a educação da infância como um direito das crianças e das famílias requer a consideração das especificidades da criança de zero a seis anos na busca por uma educação de qualidade referenciada.

Como destaca Alves (2002, p. 59), o debate que apresenta uma preocupação com a formação e a qualificação dos profissionais os quais vem atuando na Educação Infantil é recente:

O debate contemporâneo referente à educação infantil vem destacando, de modo explícito, a importância e a necessidade de formação e qualificação profissional; essa preocupação, contudo, é relativamente recente. Em sua historicidade, à margem dos sistemas de ensino e constituída como política emergencial e assistencialista, numa perspectiva de suprir as supostas incompetências e carências familiares e infantis, a educação infantil não recebeu os investimentos necessários quanto à estrutura material e humana, conduzindo a uma precariedade tanto de aspectos físicos, de equipamentos, de materiais pedagógicos quanto de formação e qualificação profissional.

Ao considerarmos a especificidade de atuar diretamente com o ser humano, os conhecimentos e as habilidades próprias da docência possibilitam ao trabalhador docente constituir-se como sujeito crítico, reflexivo, apto a tomar decisões conscientes. Ou seja, possibilita-lhe a atuação crítica a partir dos elementos constituintes do fazer docente, com a percepção daquilo que o diferencia sua prática de outros trabalhadores. Deste prisma, concordamos com Alves e Barbosa (2003, p. 03) ao afirmarem que: “[...] o conjunto de

²³ De acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, incorporando a modificação constitucional, introduzida pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

características comuns, determinadas coletivamente, que se modificam no tempo e no espaço, compõe um perfil profissional [...]”.

Compartilhamos com as perspectivas das autoras, quando enfatizam que “Tal perfil profissional é, a nosso ver, parte do processo de constituição de identidade profissional” (ALVES E BARBOSA, 2003, p. 03). Para nós, é exatamente no reconhecimento e na diferenciação do individual no coletivo, que o trabalhador tem a possibilidade de identificar-se e identificar o seu trabalho no contexto societal.

A construção da identidade pessoal e profissional ocorre no complexo processo de produção material e simbólica, incorporando aspectos coletivos e individuais, em um movimento de identificação e diferenciação que permite o reconhecimento a partir das maneiras como se é reconhecido por outrem. (BARBOSA, 2011, p. 03)

Nesta concepção, não há como desconsiderar que a construção da identidade do professor é influenciada pelo conjunto de condições no qual vem se delineando a docência como categoria trabalho. Sob o olhar da perspectiva sócio histórico dialética, para a compreensão das dimensões do trabalho docente na constituição identitária da professora, torna-se imprescindível considerar que a identidade de trabalhadora docente da Educação Infantil está em constante movimento. E, por meio das relações que são construídas com seus pares, as crianças, as famílias e o sistema educacional, as professoras vão se reconhecendo e se diferenciando. Fatores como condições de trabalho, motivações, valorização profissional e social, campo de trabalho vão sendo agregados ao movimento dialético de constituição da identidade pessoal e coletiva da professora.

Neste contexto sócio-histórico-político-econômico em que se encontra o país na atualidade, o mote das políticas públicas para o sistema educacional veste a mais clara roupagem neoliberal: o convênio, a privatização, a precarização e a fragmentação do trabalho. Por isso, concordamos com Alves (2012, p. 92), quando a autora destaca:

[...] é intensificado o controle do Estado sobre o trabalho por meio da organização do sistema; a centralização da definição de currículo, métodos e materiais didáticos que direcionam a atividade docente; as distintas formas de supervisão pedagógica. Tal controle leva à perda de autonomia, [...].

Tal administração do/ no mundo do trabalho, leva-nos a inferir que o trabalho docente vem sofrendo interferências internas e externas, representando sérios riscos de esvaziamento do sentido e da identidade profissional conquistados pelos docentes. Com esse entendimento, faz-se necessário considerar a historicidade, trazendo-à discussão elementos importantíssimos para pensarmos o trabalho e a identidade docente da trabalhadora da primeira etapa da educação básica.

Segundo Costa (2017), a formação teórica pode possibilitar ao docente conhecer sobre seu trabalho e de construir sua identidade. Nesta perspectiva destaca a autora (2017, p. 81):

[...] o (a) professor (a) da Educação Infantil precisa de uma formação teórica sólida a qual possibilite a apropriação de conhecimentos e a reflexão crítica de sua prática pedagógica, entendendo-a enquanto práxis e proporcionando condições de recriar o seu próprio trabalho a fim de construir a sua identidade docente.

Segundo concepções de Ciampa (2001), González Rey (2003), a construção da identidade está vinculada às experiências que o homem vai acumulando no decorrer das suas vivências; e aí estão incluídos os lugares de ocupação e os contextos de vida. Para os autores, a identidade é constituída na cotidianidade, deste modo, indivíduo e sociedade vão se inter-relacionando e se fundem em uma transformação que envolvem ações abstratas, mas, ao mesmo tempo, concretas e históricas. Nesse movimento, o indivíduo se transforma segundo suas condições sociais e por meio das relações que estabelece. Sobre isso Ciampa (2001, p. 72) diz:

[...] não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo do da sociedade. As possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social. [...] é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade.

Como podemos concluir, o contexto histórico e social influencia diretamente nas determinações, modos e alternativas de identidade. Ademais, é preciso considerar também o processo de formação inicial e continuada, além de outros elementos diretamente relacionados às formas de ser, da história e das características socioculturais de cada professora.

4.2 Pesquisa empírica em Cristalina-Goiás: perfil das trabalhadoras docentes.

Neste estudo utilizamos o materialismo histórico dialético como possibilidade de compreensão e apreensão das concepções sobre o trabalho e identidade docente expressas nos discursos das professoras que atuam com crianças do nascimento aos seis anos de idade, em instituições educacionais públicas ou conveniadas ao município em pesquisado. Primamos por uma postura investigativa acolhedora, flexível e aberta ao campo de pesquisa, o que permitiu que a investigação acontecesse de modo mais articulado, uma vez que muitas situações se apresentaram inusitadas e surpreendentes, dando novos contornos à forma de compreender nosso objeto e seus múltiplos determinantes.

A pesquisa empírica foi organizada em três caminhos metodológicos inter-relacionados, abrangendo simultaneamente: visitas periódicas à Secretaria Municipal de Educação, ao Conselho Municipal de Educação e às instituições de Educação Infantil pesquisadas; proposição de questionários e entrevistas aos participantes; e, por fim, a análise dos dados. Deste modo, analisamos os referidos aspectos classificados nas categorias motivações; valorização; concepções sobre trabalho e identidade docente.

No primeiro semestre de 2017, apresentamo-nos à gestão da Secretaria Municipal de Educação como pesquisadoras e, embasadas na documentação, apresentamos a pesquisa, bem como, os caminhos metodológicos da investigação. De posse do ofício de autorização da SME e do termo de anuência (Anexo 1), ambos os documentos assinados pela Secretária de Educação, iniciamos as visitas às instituições de Educação Infantil do município.

A cidade de Cristalina, até então, possuía cinco Cmei e nove CEI distribuídos em bairros distintos. Sendo que a etapa empírica desta pesquisa foi realizada em nove instituições. Dessas, três são públicas e seis são conveniadas. Iniciamos as visitas nas instituições em março de 2017, quando visitamos o Centro de Educação Infantil São Vicente de Paulo. Destacamos que, de acordo com as fontes consultadas, esta foi a primeira instituição a ser fundada no município, tendo iniciado os atendimentos em 1969.

Embora seja a pesquisadora, sou também professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Cristalina e trabalhei por longo período na Secretaria Municipal de Educação, como coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Sendo assim, conhecia todos os Cmei e CEI, bem como, as profissionais. Tal fato despertou em nós pesquisadoras uma preocupação, entretanto, ao iniciarmos as visitas sentimos o acolhimento e a receptividade da equipe gestora e das professoras da rede. As visitas e os diálogos foram realizados com tranquilidade e houve disposição para participar da pesquisa, da maioria das professoras convidadas.

Em todas as instituições visitadas nos dirigimos à coordenação geral para a apresentação da pesquisa a qual havíamos definido que seria realizada por meio de questionários e entrevistas (Apêndices 5 e 6). Após conversas com as coordenadoras gerais, explanação do projeto e consentimento das instituições, reunimo-nos com o coletivo de professoras de cada instituição, onde nos apresentamos como pesquisadoras; e fizemos o detalhamento da pesquisa e apresentamos os respectivos documentos de autorização, como: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Tecele) – (Apêndices 3 e 4). Na oportunidade, informando que a participação das professoras seria voluntária e que asseguraríamos o anonimato dos participantes.

Após essa explanação convidamos as profissionais a participarem e colaborarem com o levantamento de dados respondendo ao primeiro instrumento: o questionário – Perfil Profissional da Professora de Educação Infantil. O objetivo do instrumento foi obter informações sobre o perfil das profissionais que, naquele momento, estavam atuando com as crianças de zero a seis anos de idade nas instituições de Educação Infantil públicas ou conveniadas ao município – Cmei e CEI.

Concordamos com o entendimento de Alves (2012, p. 76) e percebemos o perfil como: “O conjunto de características de um grupo específico de trabalhadores como categoria coletiva”. Com esta concepção, o instrumento que elaboramos para mapear o perfil profissional se refere aos dados de identificação, atuação profissional, formação

inicial e formação continuada. Já o termo de consentimento – com o aceite ou não – diz respeito à autorização dos sujeitos envolvidos na pesquisa para continuarem fazendo parte da investigação.

Decorridos dez dias da proposição e encaminhamento dos questionários, retornamos às instituições para seu recolhimento. Na maioria das instituições foi necessário voltar mais de uma vez devido aos diversos imprevistos, pelos quais as professoras não haviam conseguido responder ao instrumento até a data combinada.

Propusemos os questionários para os profissionais de Educação Infantil da rede municipal que concluíram a Formação Continuada oferecida pelo Nepiec/FE/UFG no período de 2014 a 2015. Nesta etapa da investigação tínhamos a intencionalidade de conhecer e constituir um perfil desses profissionais, além de constituir um banco de informações sobre o atendimento às crianças menores de seis anos no município em estudo. Conforme ilustra o quadro 15.

Quadro 15: Distribuição dos instrumentos e coleta de dados: questionário perfil profissional.

DISTRIBUIÇÃO DOS INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO PERFIL PROFISSIONAL						
	Quantitativos de Profissionais que participaram da Formação Continuada do Nepiec/FE/UFG	Questionários distribuídos	Questionários respondidos	Não responderam os questionários	Propuseram participar da etapa seguinte da pesquisa	Não aceitaram continuar na pesquisa
Cmei	13	12	08	04	06	02
CEI	26	26	25	01	22	02
Total	39*	38	33	05	28	04
*Sou concluinte da Formação Continuada, nesta investigação participei como pesquisadora.						

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários (2017). Arquivo Nepiec/FE/UFG (2108)

Como podemos perceber, 39 professores concluíram a formação oferecida pelo Nepiec – e sendo eu uma das concluintes, nesta investigação participei somente como pesquisadora. A princípio, os 38 concluintes das Formações destacadas foram convidados

a participar desta pesquisa. Assim, foi proposto o questionário para estes 38 profissionais de Educação Infantil do município de Cristalina. Destes, 33 responderam ao primeiro instrumento (Perfil Profissional), ou seja, 86,84% dos questionários foram respondidos e devolvidos, número considerado por nós como muito expressivo. Iniciamos a pesquisa com a proposição de 38 participantes, destes, 33 responderam ao questionário e constituíram o quantitativo inicial de participantes. Do quantitativo acima, 28 profissionais se propuseram a continuar colaborando na investigação e a passar para a segunda etapa – a entrevista. O que representou 76,31% dos professores convidados, número bem significativo.

A fim de cumprirmos os objetivos de pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios para a seleção dos participantes, sendo eles: ser docente com formação em pedagogia; trabalhar com crianças de zero a seis anos de idade em creche, ou pré-escola pública, ou conveniada ao município de Cristalina-GO; ter participado do curso de Formação Continuada oferecido pelo Nepiec/FE/UF; e, finalmente, aceitar participar de todas as etapas da investigação.

Para sabermos se os profissionais realmente atendiam a esses critérios, adotamos o seguinte processo: após recebermos todos os questionários e analisarmos as respostas relacionadas à continuidade ou não na pesquisa, percebemos que dos 28 profissionais que se propuseram a participar da etapa das entrevistas, nove eram agentes educativos e dois professores do Ensino Fundamental (3º ao 9º ano). Assim, por não atenderem aos critérios pré-estabelecidos na pesquisa, estes 11 profissionais, portanto, não participaram da etapa das entrevistas.

Destarte, 17 professoras com formação em pedagogia, encontravam-se trabalhando em instituição de Educação Infantil pública ou conveniada ao município de Cristalina-GO com as crianças menores de seis anos de idade. Todas foram cursistas da Formação Continuada oferecida pelo Nepiec/FE/UFG e se dispuseram a continuar colaborando, por isso, foram convidadas a participar da segunda etapa de pesquisa - entrevista.

Para além do trabalho docente realizado pela professora que atua diretamente com as crianças, existe o trabalho de outros atores os quais atuam na instituição educativa. Dentre eles, podemos citar as professoras que assumem a coordenação pedagógica e/ou geral e demais funcionários.

Reiteramos que este trabalho dissertativo não abarcou os demais funcionários presentes na Educação Infantil, pois, nossa intenção foi estudar especificamente o trabalho e a identidade docente da professora desta etapa. Contudo, temos consciência da relação dialética de todos os profissionais envolvidos no processo de educação das crianças e suas singularidades. Compreendemos que aqueles também influenciam diretamente no trabalho docente da professora das crianças de zero a três anos de idade, porque fazem parte das dimensões social e humana, nas quais todos estão inseridos.

Com este entendimento, consideramos ‘professora’ todas as trabalhadoras docentes licenciadas em nível superior, efetivas e ativas no espaço da Educação Infantil no período da investigação. Esclarecemos que, entendendo a rotatividade dos papéis exercidos pelas docentes nos estabelecimentos de educação, para além da professora que atua diretamente nos agrupamentos de crianças de zero a seis anos, as profissionais licenciadas em Pedagogia e que vinham exercendo os papéis de coordenadora geral ou de coordenadora pedagógica também foram participantes desta pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa realizamos as entrevistas. Estas, por sua vez, foram realizadas em locais distintos, conforme disponibilidades das professoras participantes. Assim, a maioria das professoras elegeu as instituições de atuação para realização das entrevistas; todavia, outras escolheram residência da pesquisadora, onde dialogamos no período noturno, diurno ou nos finais de semana – conforme a disponibilidade das participantes.

Para que pudéssemos investigar os elementos essenciais presentes na constituição do trabalho docente foi elaborado um roteiro para a entrevista, conjuntamente com a orientadora. As entrevistas tinham como objetivo investigar as perspectivas das docentes acerca do trabalho com crianças de zero aos seis anos de idade, além de proporcionar reflexões a respeito da constituição identitária dessas professoras.

Após a elaboração do roteiro para entrevista, na premissa de ajustar e melhorar os itens que norteariam os diálogos, convidamos duas professoras de Educação Infantil para participarem do momento que Barbosa (2006), classificou de “testagem do instrumento.” Uma das professoras convidadas para esse momento, atuou com agrupamento de crianças de 3 (três) anos no período matutino e com crianças de 4 (quatro) anos no período vespertino, a outra professora atuou como coordenadora pedagógica da Educação Infantil no período matutino e com agrupamento de crianças de 4 (quatro) no outro período.

Para o momento da “testagem”, inicialmente, propusemos uma leitura coletiva do documento, momento em que fomos detalhando as questões as quais poderiam mediatizar o diálogo. Após leitura atenta, as professoras colaboradoras foram elencando suas considerações sobre o instrumento, atestando sua relevância e relações com a realidade do trabalho docente efetivado nos estabelecimentos de Educação Infantil do município em questão. Importante destacar que os pontos de vista das professoras colaboradoras foram considerados. Assim, alguns itens foram suprimidos, outros reestruturados, porém, não houve acréscimos. Deste modo, constituímos o instrumento para as entrevistas. Extrapolando as questões específicas referentes aos objetivos da pesquisa, buscamos contemplar outras questões que futuramente constituirão o banco de dados do Nepiec e poderão alimentar outras pesquisas do Núcleo.

Iniciamos os diálogos com as participantes da pesquisa em março e terminamos em abril de 2018. As participantes deste estudo se mostraram entusiasmadas em participar e falar sobre suas vivências nas instituições de Educação Infantil.

De uma forma geral, esse momento se configurou em oportunidades de fala, reivindicação e de sugestões sobre melhorias nas condições de trabalho, bem como de denunciar insatisfações. Boaventura Santos (1989) destaca que o caráter social da pesquisa está na constituição de conhecimentos que poderão colaborar na vida em sociedade. Assim, a função social da pesquisa, por mais abstrata que possa parecer, é a interpretação da vida, ou seja, a prática social de conhecimento.

Segundo Maria Celina Minayo (2002), mesmo uma pesquisa sendo teórica ela se inicia a partir de problemáticas da vida cotidiana e vai se dimensionando e caracterizando como um problema a ser investigado intelectualmente. Para a autora (2002, p. 17): “[...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida”. A nossa pesquisa, em sua função social revelou falas, anseios e angústias... Realidades, sentimentos, expectativas vivenciadas no cotidiano das professoras de crianças menores de seis anos do município de Cristalina-GO.

Neste contexto, a partir das análises dos questionários, foi possível concluir: todos os profissionais e as agentes educativas que responderam ao instrumento possuíam licenciatura em Pedagogia, conforme ilustra o Quadro 16.

Quadro 16: Perfil dos profissionais participantes da etapa dos questionários.

FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA ETAPA DOS QUESTIONÁRIOS		
Profissionais	Pedagogia	Outra área
Professores*	24	-
Agentes educativas	09	-
Total de Profissionais formados em Pedagogia	33	-
*Até essa etapa a pesquisa constava um professor no grupo de participantes.		

Fonte: Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários (2017). Arquivo Nepiec/FE/UFG

Para nós, é precioso o fato das professoras e agentes que participaram da primeira etapa da nossa investigação possuírem formação em nível superior de Pedagogia. Porque entendemos que tal formação é um requisito importantíssimo que poderá refletir tanto no modo de pensar a profissão, quanto na constituição da identidade docente. Chamamos atenção para o cumprimento, quase na sua integralidade, do artigo 62, da LDB, (BRASIL, 1996), no município de Cristalina. A Lei em questão é clara ao determinar que para atuar na Educação Infantil o professor deve ter curso em nível superior. Ao revisitarmos o Quadro 12, da página 101, bem como, as informações do Quadro 15, vamos perceber que a maioria das professoras da primeira etapa da Educação Básica e um quantitativo considerável das agentes educativas as quais compõem o quadro de profissionais da Educação Infantil de Cristalina possuem formação em Pedagogia.

A proposição do questionário possibilitou ainda, distinguir a importância da continuidade da formação para as professoras que atuaram com crianças desde o seu nascimento até os seis anos de idade. Assim, 51,51% dos participantes afirmaram possuir a formação em nível de especialização – *Lato Sensu*, e 48,48% ainda não possuem esse nível de pós-graduação. Conforme ilustração do Quadro 17.

Quadro 17: Formação em Nível de Especialização – *Latu Sensu*.

FORMAÇÃO EM NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO – LATU SENSU					
Áreas	Educação Infantil	Psicopedagogia	Pedagogia Empresarial	Neuropedagogia	Não possuem Especialização
Professores*	09	02	02	01	10
Agentes Educativos	01	02	-	-	06
TOTAL	10	04	02	01	16
*Até essa etapa da pesquisa constava um professor no grupo de participantes.					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários (2017). Arquivo Nepiec/FE/UFG.

De acordo com as colocações das participantes, as especializações foram predominantemente custeadas com recursos próprios, sendo realizadas em instituições privadas, sem uma ação efetiva da Rede Municipal de Educação de Cristalina-GO, em financiar esse nível de formação de seus profissionais. Sobre este aspecto Kramer (2006) afirma que a formação continuada dos professores de Educação Infantil se torna um desafio na medida em que “[...] exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal [...]” (KRAMER, 2006, p. 804).

Observamos que a maioria dos participantes, o que representou 25 profissionais, declarou através do questionário nunca ter participado de uma formação continuada, sendo a Formação oferecida pelo Nepiec/FE/UFG, a primeira. Apareceram também, 08 (oito) participantes que declararam ter participado de outras formações, sendo o Pnaic, Formação pela Escola, Programa de Capacitação para Gestores Escolares (Progestão) e outros.

De acordo com nossa concepção de Educação Infantil, defendemos que as especificidades do trabalho com crianças de zero a seis anos deve ser o foco das formações de professores. Neste sentido, Alves (2006) enfatiza que a formação continuada se torna essencial para o processo de constituição do trabalho e da identidade docente da professora que atua com crianças de zero a seis anos de idade, uma vez que oportuniza fundamentar a compreensão acerca das especificidades e da natureza do trabalho docente na Educação Infantil.

No entanto, necessário alertarmos para as formações que fomentam a verticalização em práticas educativas referentes a outras etapas da educação, principalmente por não terem como premissa o aprimoramento do trabalho com crianças menores de seis anos.

Segundo Silveira (2015), faz-se necessário não nos acomodarmos e cobrarmos das autoridades que seja garantido pelo município o direito de todos os profissionais terem acesso à formação, de acordo com a prerrogativa da Lei 9394/1996, (BRASIL/LDB, 1996). Por outro lado, esta questão se apresenta ambígua e contraditória, uma vez que conforme destacado anteriormente, foi ofertada pelo Nepiec/FE/UFG uma formação continuada em parceria com a SME do município. Esse curso de formação ofereceu duas modalidades de cursos, entretanto, o índice de desistência foi alto.

De acordo com o Relatório Final dos Cursos de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil 2014/2015, (Nepiec, 2015), a formação ocorreu no período de outubro de 2014 a abril de 2015, na modalidade presencial, com aulas às sextas-feiras no período noturno e aos sábados nos períodos matutino e vespertino.

Ainda conforme o relatório foi ofertado 80 vagas, sendo que 32 professores optaram pelo curso de *Educação Infantil, Infância e Artes*; e 40 se matricularam no curso de *Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil*. Desta maneira, um total de 72 profissionais da educação do município de Cristalina se inscreveram nos referidos cursos.

Na ocasião, embora a SME tenha liberado os professores cursistas das aulas e das demais obrigações nos Cmei/CEI nas tardes das sextas-feiras em que ocorriam as formações, houve uma grande evasão nos cursos. Chamou-nos atenção o alto número de professores desistentes. Somente 39 professores concluíram, sendo 15 professores do curso de Artes e 24 professoras do curso de Currículo. Os motivos alegados para a desistência variaram, aparecendo desde dificuldades de frequentar as formações no período noturno das sextas-feiras, até o fato de não terem com quem deixar os filhos pequenos nas manhãs dos sábados.

Observamos que o perfil das professoras participantes desta investigação foi se constituindo concomitantemente individualmente e coletivamente – ou seja, respectivamente enquanto pessoa humana e enquanto categoria de trabalhadoras da Educação Infantil. Deste modo, uma das principais características do ‘ser professora’ é a própria formação em Pedagogia. Do mesmo modo, um elemento fundamental da

profissão deve ser a busca por aprimoramentos e pela adequada forma de atender às peculiaridades do trabalho com crianças de zero a seis anos de idade. Como afirmou Alves (2012), tais características peculiares foram e são determinadas historicamente, todavia, não são estáticas.

Na realidade de Cristalina, o perfil das professoras atuantes na educação da infância vem se modificando para atender à especificidade da infância e à função social da Educação Infantil. E, sem romantismo, encontra-se à mercê do modo de produção imposto a cada período histórico. Em algumas épocas, por exemplo, os docentes sofreram com a precarização das condições de trabalho, mas sem deixar de lutar pelos seus direitos.

4.3 Diálogos: trabalho e identidade docente em foco.

As entrevistas constituíram o segundo momento da etapa empírica, onde inicialmente contávamos com a participação de 28 profissionais que se dispuseram a participar desta nova etapa, entretanto, ao final participaram de fato das entrevistas somente 17 professoras de Educação Infantil.

Para a identificação dos diálogos e citações das docentes nas entrevistas, foi utilizada a letra “E” entre parênteses, seguida da numeração que indicou cada entrevistada. Demos também a indicação do espaço de atuação das professoras e a função que ocupou na instituição, no período da investigação. Deste modo, usamos também a letra “P” para indicar ‘Professora’ que atuava diretamente com as crianças; e a letra “A” para indicar ‘Agrupamentos’, seguido da numeração romana indicando a idade das crianças do agrupamento. Para as professoras que trabalhavam em mais de um agrupamento, acrescentaremos “e”, seguido da numeração romana indicando a idade das crianças. Usamos ainda as letras “CG” para professora que atuava na Coordenadora Geral ou “CP” para aquela que atuava na Coordenadora Pedagógica. Assim, teremos: (E1/P/AI) e/ou (E1/P/AII e IV), ou (E1/CG), ou (E1/CP) para designar a primeira entrevistada e assim sucessivamente.

Com o intuito de desvelar o que não estava aparente, fomos construindo cada categoria de análise que resultou num movimento de longos diálogos e reflexões. Para, Octavio Ianni (1985), o real deve ser questionado, a fim de desvendar aquilo que não é

aparente e não se mostra como imediatamente perceptível. De acordo com o autor: “[...] as categorias se constroem pela reflexão que, ao mesmo tempo em que vão articulando as relações, os processos das estruturas que constituem o objeto, essa reflexão confere ao objeto uma nova realidade” (IANNI, 1985, p. 404).

As afirmações feitas pelas professoras de Educação Infantil ganharam significados no movimento e nas relações que envolvem a história individual e social, possibilitando a ampliação dos sentidos do trabalho e da identidade docente das participantes desta investigação.

Para a análise das vozes apresentadas nas entrevistas compartilhamos da premissa de Barbosa (1991, p. 172-173): “O pensamento passa a existir a partir das palavras [...]. Importante colocar ainda que não basta entender as palavras do outro para compreender de fato sua fala; temos de compreender seu pensamento e sua motivação”.

Com esta concepção e buscando compreendermos as vozes e motivações das professoras de Educação Infantil do município pesquisado, buscamos classificar os aspectos identificados em três categorias de análise, sendo: ‘motivos’, ‘valorização profissional’ e ‘campo de trabalho’. Tais categorias surgiram a partir das análises das vozes das professoras de crianças de zero a seis anos de idade a respeito do trabalho e da identidade docente na Educação Infantil.

Na categoria de análise ‘motivos’, discutimos sobre as escolhas profissionais e ingresso na profissão docente, as concepções das famílias e do sistema educacional sobre o trabalho e a identidade docente da professora de crianças menores de seis. De acordo com as análises das afirmações das participantes percebemos que suas concepções foram se verticalizando para vocação, maternagem e associação entre cuidar e educar.

De acordo com as colocações de sete participantes, a vocação aparece como principal motivação de escolha da docência na Educação Infantil:

Sempre tive vontade de ser professora, sabe como é? Tenho convicção que é a minha vocação mesmo. Tenho dezenove anos de profissão docente. Primeiro trabalhei oito anos na instituição privada, destes, quatro foram em outras etapas da educação. Fiz concurso e me tornei efetiva do município, faz 15 (quinze) anos que estou atuando na Educação Infantil, sempre com agrupamentos de zero a três anos (E4/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/ 2018, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/ 2018).

Desde o início trabalho com a Educação Infantil, primeiro como agente educativo e depois que fiz o magistério passei no concurso e continuei aqui. Tenho jeito com crianças, eles gostam muito de mim. Procuo sempre estudar e me aprimorar (E8/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/ 2018).

Comecei trabalhando com alunos do Ensino Fundamental. Depois fui transferida para a creche. Eu amo o que faço, tenho muito jeito com crianças menores (E9/P/III e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 18/03/ 2018).

Iniciei como professora substituta, depois fui contratada pela SME e trabalhei durante um ano num Cmei. Nesse período tive certeza de que essa era a profissão que eu queria para mim. Fui aprovada no concurso público e a 12 (doze) anos fiz minha escolha em trabalhar com as crianças na faixa etária de zero aos seis anos, embora prefira as turmas de cinco anos. Com crianças de cinco anos trabalhei por sete anos seguidos hoje, estou no agrupamento de quatro pois os agrupamentos de cinco foram removidos para as escolas de Ensino Fundamental. Acredito que no próximo ano vou me transferir para a escola para trabalhar com a faixa etária que gosto (E10/P/AIV, entrevista concedida à pesquisadora, 05/02/ 2018).

Desde pequenina eu brincava de ser professora, morava na fazenda e dava aulinhas para meus irmãos e vizinhos. Todos diziam que eu tinha vocação. Ainda na fazenda comecei a substituir minha professora que ficou doente e se afastou e quando mudamos para a cidade fiz magistério e comecei a lecionar primeiro na escola, depois fui transferida para a creche e adorei, aqui estou e pretendo me aposentar (E12/AII e III, entrevista concedida à pesquisadora, 03/03/ 2018).

Desde criança tinha vontade de ser professora. Meu desejo era motivado pela admiração por uma professora maravilhosa que tive na infância. Cresci sabendo que essa seria a minha profissão. Direcionei minha formação para a educação. Nos primeiros anos como professora atuei com crianças de zero a dois anos, depois com crianças de três anos e por fim com as da faixa etária de quatro e cinco anos, onde sempre me realizei pessoal e profissionalmente. Hoje estou na Coordenação Pedagógica, nesta função tudo é muito novo para mim, embora me realize também, pois nesta função tenho oportunidade de realizar um trabalho mais abrangente e tenho contato com todos os agrupamentos e também com as colegas professoras, com os pais em geral. Amo trabalhar com as crianças pequenas e não me vejo em outro local senão a Educação Infantil (E13/CP, entrevista concedida à pesquisadora, 02/02/ 2018).

Sempre sonhei ser professora, era minha vocação. Eu escolhi atuar na Educação Infantil. Fiz concurso para agente educativo, foi quando tive a oportunidade de fazer o magistério através do Proinfantil, com a equipe do Nepiec. Depois fiz pedagogia. Como professora trabalhei sete anos na escola

particular com agrupamento de cinco anos. Sou concursada como professora do município a seis anos. Nesse período trabalhei com agrupamento de crianças de um a cinco anos. No início do ano fui indicada pela SME para assumir a coordenação geral do Cmei (E17/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 15/02/ 2018).

Nem sempre, de forma explícita, houve participantes que relacionaram a docência na Educação Infantil com características que remetem à maternagem. Assim, é possível perceber que quatro das entrevistadas destacaram como motivos para o ingresso na docência na primeira etapa da educação básica por possuírem certas características e qualidades pessoais. Nestes termos as entrevistadas argumentam que estão na Educação Infantil por gostar de crianças pequenas, por ser meiga, carinhosas. destacaram:

Comecei na educação há 15. No começo fui colocada no berçário (crianças de um a dois anos), onde trabalhei por dez anos, depois passei para a atuar com crianças de três aninhos. Hoje eu adoro trabalhar com crianças dessa faixa etária, mas no início da minha profissão não foi bem assim. No começo fui jogada na Educação Infantil porque estava gestante e não por vontade minha. Então considero que foi uma imposição pela minha condição. Só que acabei me apaixonando pelo trabalho com os pequeninhos, sou carinhosa com as crianças. Eu me identifico e acho muito gratificante. Eu sou uma defensora da Educação Infantil, sou professora e gosto muito do que faço. No início foi difícil aceitar a trabalhar com crianças pequenas, mas hoje tenho convicção da importância do meu trabalho (E6/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 20/02/ 2018).

Eu não queria ser professora. Iniciei na educação por incentivo da minha mãe, necessidade de trabalho e pela remuneração. Meu primeiro concurso foi para assistente de ensino e trabalhava com crianças de três e quatro anos, me identifiquei logo de início. Gosto muito dos pequeninos. Fiz o Proinfantil e tive progressão de nível para PI, passei a atuar como professora. Fiz pedagogia, hoje sou pedagoga. A faculdade me ensinou bastante, mas a formação para atuar na docência aprendi no Proinfantil, com o pessoal do Nepiec (E7/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 21/02/ 2018).

Tenho 12 anos de profissão. Quando iniciei na educação eu era contratada, trabalhei por um ano, depois parei de trabalhar por três anos. Retornei como concursada e atuei por cinco anos no Ensino Fundamental, com turmas do terceiro, quarto e quinto ano. Saí de licença maternidade, ao retornar pedi transferência para uma instituição de Educação Infantil. Meu começo nesta etapa educacional se deu por causa do meu bebê, era mais fácil conciliar. Depois passei a amar meu trabalho. Sempre atuei com crianças de dois anos a

três aninhos. Há um ano estou atuando como coordenadora pedagógica (E16/CP, entrevista concedida à pesquisadora, 15/02/ 2018).

Passei no concurso há dez anos e fui atuar em sala de aula com crianças de quatro anos. Depois passei para o berçário, agrupamento de seis meses a um ano, eles gostavam muito de mim, alguns até me chamavam de mãe. Não foi minha opção ser professora, escolhi essa profissão por falta de oportunidade de trabalho na cidade, no decorrer dos anos fui me adaptando. Depois que me tornei professora meu sonho era me tornar coordenadora. Hoje estou realizando meu sonho, sou coordenadora geral (E15/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/ 2018).

A relação ‘cuidado e educação’ também foi citada como motivação para atuação na Educação Infantil. Segundo seis entrevistadas, a principal motivação para a escolha da docência na Educação Infantil foi a possibilidade de educar e cuidar:

Eu sempre quis ser professora, é muito bom estar aqui, educar e cuidar das crianças. Eu escolhi a Educação Infantil a princípio somente por gostar de crianças, depois fui me profissionalizando e vendo que não era só gostar, que temos que aprender a cada dia. Eu amo muito o que faço. E digo sempre, sou profissional, não sou cuidadora, mas tenho consciência de que meu trabalho envolve cuidar e educar (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/ 2018).

No começo a família me impulsionou, depois fui gostando, trabalhar com as crianças é fascinante, eu ensino, mas também aprendo muito com elas. Quando iniciei realmente achava que a creche era lugar para cuidar das crianças, mas conforme fui estudando, fui percebendo que havia educação também. Hoje eu sei que na Educação Infantil os cuidados andam junto com a educação (E2/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/ 2018).

Eu queria ser professora de crianças pequenas porque gosto dessa profissão, meu trabalho é educar e cuidar das crianças e isso faz parte do trabalho na Educação Infantil (E3/P/AIV, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/ 2018).

Sou concursada efetiva há 23 anos. Vim parar de paraquedas na Educação Infantil. Por 18 anos trabalhei com os anos iniciais do Ensino Fundamental, (4º e 5º anos) e de repente me vi aqui. No início chorei muito, me senti um peixe fora d’água. Tem cinco anos que trabalho na Educação Infantil, continuei conciliando com Ensino Fundamental. Sou profissional e amo o que faço. Tem que gostar muito para atuar com crianças tão pequenas, pois não é fácil. Aqui trabalhava com crianças de cinco anos, hoje trabalho com as de

dois anos. É um grande desafio (E5/P/AII, entrevista concedida à pesquisadora, 11/03/2018).

Eu escolhi a Educação Infantil porque aqui me realizo. Para mim é importante você se sentir bem com o que faz. Essa conversa de que na creche é lugar de limpar bumbum é uma grande falta de conhecimento das pessoas, aqui a gente cuida e ao mesmo tempo educar as crianças. Temos que estudar muito para atuar com crianças tão pequenas (E11/P/AI e II, entrevista concedida à pesquisadora, 11/03/2018).

Minha primeira experiência foi na escola particular, onde trabalhei com as crianças por nove anos. Sou concursada há 12 anos. Fui convidada pelo padre para assumir a coordenação geral. O que me faz continuar na Educação Infantil é a oportunidade de estar sempre estudando e de mudar a vida das crianças, esse trabalho também me dá a oportunidade de cuidar e educar as crianças e a gente acaba estendendo isso para as famílias das crianças também (E14/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 14/03/2018).

Embora o termo ‘profissão’ tenha aparecido nas entrevistas, podemos perceber pelas vozes das professoras da Educação Infantil de Cristalina, termos relacionados à vocação, à maternagem e ao cuidado. Estes ainda ecoam fortemente como motivação para o ingresso na docência com crianças menores de seis anos de idade.

Barbosa, Alves e Martins (2009), destacam que a docência não é uma vocação, mas uma profissão que deve ser aprendida e desenvolvida com muito estudo. Segundo as autoras: “[...] a visão de professora da educação infantil como mulher educadora nata, reflete-se numa fragmentação do trabalho docente” (BARBOSA, 2009, p. 07). Com este entendimento, empreendemos que perspectiva da maternagem ainda se destacou entre os motivos para assunção na carreira do magistério, no entanto, sobressaiu a opção pessoal perpassada pela ideia de vocação.

De acordo com categoria de análise ‘valorização profissional’, os diálogos se tornaram surpreendentes à medida que as professoras foram agregando à discussão fatores importantes relativos às condições de trabalho, à formação e à autovalorização – versus desvalorização. Neste sentido, foram se revelando nas falas das participantes desta pesquisa, fatores como: carga horária de trabalho, salários, reconhecimento por parte do município das formações empreendidas pelos docentes, diferenças estruturais do espaço público e do espaço privado sem fins lucrativos conveniados, as percepções da família,

sistema e de professores de outras etapas educacionais quanto ao trabalho docente realizado com as crianças de zero a seis anos de idade.

A valorização profissional perpassa pelas condições de trabalho que, por sua vez, relacionam-se com a jornada de trabalho. De acordo com a Lei Municipal nº 2284/2015, a carga horária da professora da Educação Infantil é de 30 (trinta) horas semanais, podendo a professora estendê-la no máximo até 40 (quarenta) horas. Conforme descrito abaixo:

Art. 116. A jornada de trabalho do professor na Educação Infantil e na 1ª (primeira) fase da Educação básica até o 5º (quinto) ano é fixada em 30 horas semanais, com prorrogação para até 40 horas.

Parágrafo único. Fica assegurado extensão da jornada semanal até 40 (quarenta) horas, desde que haja necessidade administrativa e seja aceito pelo professor (CRISTALINA, LEI N. 2284/2015).

Embora a Lei Municipal tenha estabelecido o limite de 40 (quarenta) horas para a jornada de trabalho na Educação Infantil, de acordo com as afirmações das participantes entrevistadas, verificamos que a maioria delas perfizeram uma carga horária excedente ao limite pré-determinado pela legislação municipal.

Penso que ser valorizada, envolve muitos aspectos: primeiro, o salário deveria ser mais justo, para além do piso salarial. Se os cursos que fizemos fossem reconhecidos pela SME, concedendo-nos as gratificações de titularidade, nós poderíamos mudar de nível. A mudança de nível estacionou no nível PII, ninguém passa para o nível PIII. Se tudo isso fosse resolvido não precisaríamos fazer dobrás de carga horária. Trabalho o dia inteiro e minha carga horária é 60 (sessenta) horas só aqui na creche (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/2018).

Eu por exemplo trabalho 40 horas no CEI, no outro período trabalho numa outra atividade fora da educação (E8/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 20/02/2018).

Trabalho 40 horas mais 20 horas, somando tudo dá uma carga horária de 60 horas. De manhã trabalho na conveniada e no vespertino na instituição pública, nos agrupamentos de três e quatro anos (E9/P/III e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 18/03/2018).

Eu trabalho dois turnos, são 30 horas no matutino e 30 horas no vespertino, ao todo dá 60 horas. Essa é a carga horária das coordenadoras geral das creches. Não está escrito em lugar nenhum, sempre funcionou assim. Só que se a gente for pensar como coordenadora geral trabalho muito mais que 60 horas, tem dias que nem vou em casa para almoçar, fico direto, sem contar as vezes que tenho que ficar aqui até a noite para providenciar tudo (E14/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/ 2018).

Trabalho nos dois turnos. São 60 horas ao todo. Nem sempre saio para almoço, mas quando fico direto saio um pouco mais cedo no final do expediente (E15/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 05/04/ 2018).

Antes eu trabalhava de manhã na creche fazendo 30 horas e a tarde na escola particular. Fui convidada para assumir a coordenação geral do Cmei e passei a trabalhar só aqui, minha carga horária aumentou para 60 horas. Já fico direto, nem vou em casa no intervalo (E17/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 15/02/ 2018).

Chamou-nos a atenção a ampliação da jornada de trabalho da maioria das docentes entrevistadas. De acordo com as afirmações, muitas professoras chegaram à carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, equivalendo a 210 (duzentos e dez) horas mensais, o que coaduna com a legislação. No entanto, objetivando complementação salarial, algumas professoras optaram por trabalhar mais 20 (vinte) horas semanais, o que equivale a 105 (cento e cinco) horas mensais, ampliando a jornada de trabalho para 60 (sessenta) horas semanais, perfazendo nesta configuração 315 (trezentos e quinze) horas aulas mensais.

Nesta configuração de carga horária, a maioria das docentes pesquisadas trabalhou, portanto, nos períodos matutino e vespertino durante todos os dias da semana, sem horário para planejamentos, sendo que algumas sequer foram em casa no intervalo do almoço. Para efeito de aposentadoria, essas 105 (cento e cinco) horas trabalhadas não serão computadas.

A situação encontrada no município de Cristalina corrobora com o quadro identificado por Alves (2012), no estado de Goiás. Segundo a autora, a profissão docente é marcada por contradições, provenientes da exploração do capital sobre o trabalho:

[...] é intensificado o controle do Estado sobre o trabalho por meio da organização do sistema; [...]. Tal controle leva à perda de autonomia [...]. A materialização das políticas educacionais que proclamam a profissionalização, contraditoriamente, parece não promover a valorização e o reconhecimento social da profissão, mas acaba contribuindo para a precarização e fragmentação do trabalho docente (ALVES, 2012, p. 92-93).

Já de acordo com Costa (2017), os professores do município de Jataí-Goiás, também se habituaram a fazer 60 (sessenta) horas de trabalhos semanais. Segundo a autora: “[...] as professoras recebem 112 horas/aula extras no salário, como carga horária excedente de efetivo trabalho” (COSTA, 2017, p. 125). À semelhança do caso em Cristalina-Goiás, essas aulas excedentes não serão consideradas para efeito de aposentadoria.

Embora Cristalina tenha avançado, uma vez que as 105 (cento e cinco) horas aulas excedentes são incorporadas aos salários para efeito de férias e licenças e gratificações, não houve até então nenhum incentivo adicional pelo trabalho realizado na Educação Infantil, como foi constatado no caso de Jataí: “[...] as professoras da Educação Infantil até o terceiro ano do Ensino Fundamental recebem 20% de gratificação, como um incentivo a realização deste trabalho” (COSTA, 2017, p. 125). Este incentivo pode ser considerado como uma forma de valorização das profissionais que atuam nesta etapa.

Conforme foi citado, em Cristalina a direção das instituições de Educação Infantil é exercida por professora, pedagoga, que recebe a nomenclatura de coordenadora geral, sendo esta uma função temporal. Ao longo da pesquisa novas demandas relacionadas à questão foram se desvelando e pela relevância e relação com o objeto, tais questões foram consideradas e discutidas. Assim, coube ampliarmos a discussão para entendermos o que as ocupantes destes cargos pensam sobre a forma de ingresso na função de coordenadora geral, sua carga horária e gratificações, bem como, os motivos para a permanência na função.

Assim, tivemos 03 (três) participantes que no decorrer da nossa pesquisa exerceram a função de ‘coordenadora geral’ numa instituição de Educação Infantil, sendo 02 (duas) coordenadoras de CEI e 01 (uma) de CMEI. De acordo com as falas destas participantes, no município existia uma diferenciação quanto à carga horária e aos direitos da professora que atua em função de coordenadora geral de creches e pré-escolas e a

professora que exerce a função de ‘diretora da escola’ de Ensino Fundamental – como evidenciado nas falas das entrevistadas:

Como coordenadora geral a gente não ganho um centavo a mais do que a professora. Faço 60 horas de carga horária e não ganho gratificação de diretora. A diretora da escola faz 40 horas e ganha uma gratificação para ser diretora. Procuo não olhar esses detalhes o que me faz continuar é esse desejo de transformar a vida das crianças para melhor, ajudar de alguma forma. Como disse, não é o dinheiro que me move (E14/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/2018).

Na escola a diretora ganha por 40 horas, mais uma gratificação por ser diretora. Essa gratificação chega até a 60% do salário base. Aqui na creche é diferente, tenho que trabalhar 60 horas e não ganho gratificação de diretora. Eu não entendo porque dessa diferença, quando comecei já era assim. Ninguém sabe explicar, mas dizem que vão mudar isso (E15/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 05/04/2018).

Existem detalhes do nosso trabalho que eu nem sonhava que existia, como por exemplo essa diferença entre ser diretor da escola e ser coordenadora da Educação Infantil. É estranho essa diferença salarial. Na escola as diretoras fazem 40 horas e ganham uma gratificação. Tem diretoras que ganham até 60% por cento do salário base e aqui não é assim. Na creche a coordenadora geral nem é chamada de diretora (E17/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 15/02/2018).

As participantes afirmaram que faz parte da função de coordenação geral trabalhar 60 (sessenta) horas, embora não tenhamos encontrado documento que explicasse tal configuração. Se traduzirmos essa carga horária, vamos perceber que essas professoras vêm trabalhando 40 (quarenta) horas semanais, o equivale a 210 (duzentos e dez) horas mensais e mais 15 (quinze) horas semanais de substituição, que equivale a 105 (cento e cinco) horas mensais. Assim, a soma das 60 (sessenta) horas semanais será sempre 315 (trezentos e quinze) horas mensais de trabalho.

A autora Alves (2007), ao pesquisar sobre trabalho e identidade da coordenadora pedagógica no município de Goiânia, encontrou situação semelhante relacionada à carga horária, jornada de trabalho no caso da coordenadora pedagógica. A autora afirma que a maioria das coordenadoras participantes da sua pesquisa trabalharam em mais de dois turnos. Segundo a autora: “A problemática decorrente da precarização do magistério e da

desvalorização salarial imposta aos trabalhadores da educação se expressa na sobrecarga de trabalho, em que os educadores são obrigados a cumprir dupla e, às vezes até tripla jornada [...]” (ALVES, 2007, p. 201).

Conforme constatamos ao longo da pesquisa, a função de coordenadora geral não consta no Plano de Cargos e Salários e Estatuto do magistério municipal, nem PME. Como explicado, a direção das escolas de Ensino Fundamental, perfazem 40 horas semanais e recebem gratificação de função que varia de 40 a 60% sobre os vencimentos, porém, a coordenadora geral não usufrui dos mesmos direitos que um diretor/a. Diante do exposto, coube questionarmos: uma vez que não têm vantagens no plano de carreira e não existe diferenciação financeira, o que faz com que uma professora vire coordenadora geral e quais motivos levam as docentes a continuarem na função?

As professoras participantes que, na ocasião da pesquisa, ocuparam a função de coordenadora geral, apresentaram-nos as seguintes justificativas:

Como eu disse anteriormente, não fui eleita, não tem eleição nos CEI. Fui convidada pelo padre para assumir a coordenação geral. Vim para angariar recurso, tenho o dom de trazer pessoas para ajudar financeiramente. Com a ajuda dos meus colaboradores eu transformei tudo isso aqui, derrubei paredes, abri janelas, construí salas, banheiros, refeitório, lavanderia [...]. Quanto ao pedagógico, as coisas aqui melhoraram muito desde que entrei, cobro até demais dos professores. Tudo isso faz parte do meu trabalho como coordenadora geral (E14/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/2018).

Eu represento a Educação Infantil, é meu papel levar para a sociedade, divulgar nosso trabalho em todos os eventos que participo. Procuo mostrar para a sociedade que aqui na instituição nós ensinamos e o que ensinamos, enfim o trabalho realizado. Eu tento divulgar a Educação Infantil. Não fico só como coordenadora, faço papel de psicóloga, amiga dos pais, conselheira. Tenho bom relacionamentos com todos os lados políticos, ajudo não só as crianças, mas também a comunidade que é muito carente (alto índice de drogas, roubos). Estamos conseguindo mostrar para a comunidade (pais) que eles são pessoas importantes, que as crianças precisam estudar, tem direitos garantidos, no futuro poderão ser doutores, pessoas importantes da sociedade. Me sinto realizada com meu trabalho como coordenadora geral. Eu não fui atraída, fui convidada pelo padre a assumir a coordenação geral da instituição. Até o momento não nunca teve eleição nos CEI, é o padre quem escolhe a Coordenadora Geral. Ele me escolheu, porque tenho perfil: precisa ser católica praticante, assídua na igreja. É uma função que envolve a questão política e religiosa. Nos CEI não tem eleição para gestora. (E15/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 05/04/2018).

Trabalhar como professora da Educação Infantil é um sonho para mim. Como havia dito, eu era auxiliar educativo, o Proinfantil abriu várias portas para mim. Eu nunca me imaginei na função de coordenadora. Hoje eu sei que estou como coordenadora geral, porque sou professora da Educação Infantil, meu trabalho, meu compromisso, foi que chamou atenção da SME para pensar no meu nome para assumir esse cargo. Agora que estou me familiarizando com o trabalho relativo à função de coordenadora Geral. (E17/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 15/02/ 2018).

As professoras foram enfáticas ao afirmar que para ter acesso à função de coordenadoras geral, primeiramente é preciso ser professora da Educação Infantil. No entanto, percebemos que no município em estudo, embora o perfil da professora seja observado, outras características pessoais estão sendo levadas em consideração, assim, a religião, bom relacionamento com a sociedade e com administração pública, também são pré-requisitos para acesso à função.

Nos diálogos foi possível perceber que apenas a coordenadora geral que atuava em instituição pública – ou seja, Cmei – destacou que foi escolhida para a função pela relevância e qualidade do trabalho docente que desenvolveu ao longo da vida. A mesma atribuiu aos estudos realizados no curso Proinfantil, o pontapé inicial para seu trabalho como professora docente da Educação Infantil. Embora nas instituições públicas deva haver eleições para a coordenação dos Cmei, a justificativa para ter ingressado sem passar pelo processo eletivo se deu devido à desistência da coordenadora geral anterior.

Segundo as professoras ocupantes da função de coordenadora geral, vários motivos levam-nas a continuar na função. Dentre as causas foram destacadas motivações:

Não é o dinheiro que me move. Procuro não olhar esses detalhes o que me faz continuar é o desejo de transformar a vida das crianças para melhor, ajudar de alguma forma (E14/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/ 2018).

O que me faz continuar aqui é a identificação com a função de coordenadora, era meu sonho né, além da satisfação e reconhecimento que meus professores, os pais têm pelo meu trabalho. Essa função me dá oportunidade de fazer muito mais pelas crianças e pela comunidade que é muito carente, violenta (E15/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 05/04/ 2018).

Como coordenadora geral tenho que estudar bastante sobre as leis, sobre o funcionamento do Cmei, participo das reuniões, conheço pessoas, isso é importante também. Acho que nós professoras temos que conhecer mais sobre o nosso trabalho, a coordenação pedagógica e a geral fazem parte da nossa profissão de professora. Quando você trabalhar somente com as crianças, você tem uma visão muito limitada da educação, agora quando tem oportunidade de administrar toda a instituição a visão é outra. É isso, em algum momento vou voltar a trabalhar diretamente com os agrupamentos de crianças, mas não voltarei como saí, terei vários conhecimentos para somar. O que me mantém aqui é esse desejo de conhecer mais sobre o trabalho, sobre a educação e como tudo funciona. Embora eu tenha entrado por indicação, que foi um caso à parte (pois a coordenadora eleita desistiu no meio do caminho), aqui no Cmei tem eleição para escolha da coordenadora geral, se meu nome for indicado pelas colegas irei concorrer (E17/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 15/02/2018).

Como podemos perceber pelas falas das coordenadoras gerais, a identificação com a função; o reconhecimento social; o sentimento de valorização; a oportunidade de ampliação dos conhecimentos em relação à profissão e à realização pessoal, além do compromisso político com os direitos da infância, constituem as principais motivações para as professoras estarem e permanecerem na função de coordenadora geral.

Todas demonstraram ter consciência das divergências relacionadas ao reconhecimento da função de gestora de Educação Infantil. Também tinham conhecimento das discrepâncias quanto à carga horária, gratificação de função, questões ausentes na legislação municipal e presentes na prática, convergindo para uma disparidade entre a função de gestor de escola e gestor das instituições de Educação Infantil. Ainda assim, declararam o desejo de permanecer na função.

Evidenciamos, pois, que as coordenadoras em Cristalina tinham consciência de que antes de serem gestoras, são professoras. Entretanto, cabe ressaltar uma disparidade também na forma de ingresso na função, porque a coordenadora geral do Cmei – permanecendo na função por dois anos – deveria ingressar via eleição, tendo como eleitores: professoras, demais funcionários e pais, conforme determinações da Resolução do CME N° 50/2017.

Art. 37. A direção das instituições de Educação Infantil deve ser exercida por profissional com graduação em Pedagogia, admitidos, ainda, aqueles com Licenciatura Plena em outras áreas do conhecimento.

Parágrafo único. A escolha do diretor das instituições públicas ocorrerá por meio de processo eletivo, direto e secreto, realizado pela comunidade

educacional, conforme regulamentação aprovada pelo PME e Estatuto de Magistério em vigor (CRISTALINA/CME Nº 50/2017).

Contudo, no contexto de Cristalina, nos estabelecimentos filantrópicos conveniados, a coordenadora geral ingressa por indicação, podendo permanecer na função por tempo indeterminado. Deste modo, a temporalidade da função, adicionada ao modo de inserção na coordenação geral interfere pode interferir no modo como a professora em cargo de gestão pensa a sua identidade profissional.

Aos olhos de algumas trabalhadoras docentes de Cristalina, a ampliação da jornada de trabalho é opção pessoal que se dá dentre outros motivos pela necessidade de aumentar o salário. Entretanto, admitiram o peso do excesso de trabalho chegando, às vezes, a se sentirem culpadas por assumirem tantas responsabilidades.

Nestes termos afirmaram as entrevistadas:

Trabalho com crianças de idades diferentes, são planos e atividades diferentes também. Isso tudo cansa muito, no outro dia chego exausta na instituição. Eu por exemplo trabalho 60 horas só aqui na instituição e ainda dou graças a Deus que é só aqui. Tem colegas que precisam sair correndo para outra instituição. É muito desgastante trabalhar o dia inteiro, porque não acaba por aqui, quando chegamos em casa, ainda temos nossos filhos para cuidar, tarefa de casa deles, família, casa, marido, depois de tudo isso, ainda vem o planejamento para fazer. Mesmo assim preciso trabalhar o dia inteiro, caso contrário o salário é insuficiente (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 11/03/ 2018).

Todos dizem que na educação não há hora extra, mais eu falo que tem sim, a noite chego em casa exausta, tenho que preparar tudo para as atividades do CEI do dia seguinte, além é claro das minhas obrigações como mãe. Como que não tem hora extra? Não tem o pagamento das horas extras, isso sim! Me incomoda é a precariedade dos materiais, das salas, do parquinho (E8/P/AIII).

No entanto, com as precárias condições de trabalho adicionadas aos baixos salários, a situação pode ser caracterizada como intensificação do trabalho docente no município. Em tais termos, a situação faz parte das políticas educacionais neoliberais, incidindo num processo de culpabilização do profissional por sua condição. Neste sentido, Alves (2012, p.92-93), chama atenção para a precarização e fragmentação do trabalho docente, resultante de todo esse processo:

[...] é intensificado o controle do Estado sobre o trabalho por meio da organização do sistema; [...]. Tal controle leva à perda de autonomia [...]. A materialização das políticas educacionais que proclamam a profissionalização, contraditoriamente, parece não promover a valorização e o reconhecimento social da profissão, mas acaba contribuindo para a precarização e fragmentação do trabalho docente.

Corroborando com esse entendimento Dalila Andrade Oliveira e Livia Fraga Viera (2012), afirmam que a precarização se mantém em Goiás, apesar de a maioria dos docentes do estado trabalhar em apenas um estabelecimento educacional, perfazendo a maior carga horária de trabalho semanal em comparação com outros estados brasileiros. Ainda segundo as autoras, aliadas às extensas cargas horárias estão questões relacionadas às precárias condições de trabalho: “Ao lado do Pará, Goiás é aquele que mais apresenta aspectos que sugerem a existência de precárias condições de trabalho nas unidades educacionais” (OLIVEIRA e VIERA, 2012, p. 18).

As condições de trabalho não se resumem à estrutura física, envolvendo também: recursos pedagógicos; tempos assegurados às professoras para realização das atividades complementares à atuação propriamente com a criança, como planejamentos; momentos de estudos individuais e coletivos; análises sobre a prática docente; trocas de experiências entre seus pares.

No que se refere às condições para a realização do trabalho docente, o quadro apresentado pelas participantes nos foi surpreendente e se distinguiu do quadro encontrado por Oliveira e Viera (2012). Em Cristalina-GO as professoras afirmaram que o espaço público se distingue do privado/filantrópico por ser melhor estruturado.

Quem trabalha no Cmei pode contar com um lugar aconchegante de trabalho, com materiais pedagógicos que o governo federal e o próprio município mandam (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/ 2018).

Aqui a estrutura é muito boa, a creche é novinha, tudo novinho, tem bastante materiais, essa estrutura faz a gente se sentir bem no trabalho, mas nas conveniadas não é bem assim não. No final do ano vou pedir remoção para a escola, gosto de trabalhar com crianças de cinco anos (E10/P/AIV, entrevista concedida à pesquisadora, 14/04/ 2018)

Só tenho a elogiar a estrutura do Cmei, é tudo novinho, espaço bom. Desse aspecto não tenho o que reclamar, é claro que ainda falta, por exemplo um parquinho maior (E16/CP, entrevista concedida à pesquisadora, 15/02/2018).

Segundo as participantes, a precariedade estrutural das instituições privadas/filantrópicas conveniadas ao município vem contribuindo para que o trabalho se torne mais denso e cansativo. Aspectos que apareceram nas falas das trabalhadoras docentes entrevistadas, que assim destacam:

Nosso CEI ainda é bem estruturado fisicamente, mas também não recebe recursos. Nas outras instituições filantrópicas a coisa é complicada e não vem recursos é uma precariedade (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/2018).

A SME é muito ausente. Acho que a falta de relacionamento e contato da SME, é pelo fato da instituição ser conveniada. O pessoal da SME deveria nos visitar mais, para ver nossas condições de trabalho. Deveriam melhorar as estruturas físicas das instituições conveniadas. Sei que nas instituições públicas isso é diferente (E3/P/AIV, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/2018).

Infelizmente enfrentamos muita pobreza aqui na creche, é só olhar em volta, falta salas adequadas, parquinho, cimentar o pátio, o refeitório é muito pequeno, não existe lugar para as crianças correrem e brincar. Temos que ficar confinados em sala com as crianças, que acabam ficando muito agitadas. Tudo isso cansa muito o trabalho da gente (E11/P/AI e II, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/2018).

Na sequência, discutimos sobre a formação de professores e as participantes desta investigação afirmaram que desenvolveram um trabalho de grande responsabilidade com as crianças. Ressaltaram também que para a efetivação desse trabalho com a qualidade desejada, seriam necessárias formações adequadas de acordo com as peculiaridades que o trabalho com crianças de zero a seis anos requer. As profissionais externaram ainda que as ausências das formações fazem-nas sentir desvalorizadas, pois, reconheceram que a formação inicial e continuada como uma das condições para o trabalho docente de qualidade. Sobre este aspecto, as participantes disseram:

Um passo muito importante foi dado para solução da carência da formação de acordo com as necessidades dos professores da Educação Infantil, com a Formação que ocorreu em 2014, onde se trabalhou a especificidade da infância. Eu me senti muito importante em participar de uma formação oferecida pela Federal e a equipe do Nepiec. Se a gente observar vamos ver que todos as pessoas que fizeram o curso se destacaram na Educação Infantil. Só que parou ali, nunca mais teve formação para nós da Educação Infantil (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/ 2018).

Acredito que ao longo dos anos, tanto nós professoras quanto a própria Educação Infantil fomos sendo valorizados. Houve muitas mudanças positivas, mas poderia valorizar mais. Um bom exemplo seria oferecer mais cursos focados nas especificidades da educação de crianças menores. A gente morre de vontade de ir participar do Fórum Goiano de Educação Infantil lá em Goiânia, mas como? Não temos condições. A SME poderia organizar e todo mês levar um grupo de professoras. Nos fóruns a gente aprende bastante. Outra coisa, é a divulgação do trabalho realizado na creche e pré-escola, tem que divulgar na comunidade, na sociedade para eles conhecerem e valorizarem também (E2/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 31/03/ 2018).

A SME deveria reconhecer nossas formações, isso iria nos incentivar a procurar mais aprimoramentos. Uma forma de valorizar a professora da Educação Infantil, seria reconhecer os cursos que fazemos. Eu que trabalho só um período, 30 horas, o salário seria bem melhor se ganhasse gratificações por titularidades também. Tudo isso faz a gente sentir mais valorizada como professora de Educação Infantil (E3/P/AIV, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/ 2018).

No início eu me sentia péssima com essas concepções e só pensava em ficar somente no Ensino Fundamental, mas hoje sou diferente. Quando percebi que eu também pensava como meus colegas do Fundamental, percebi que também não me sentia boa professora de Educação Infantil. Eu era muito insegura. Foi quando decidi mudar, estudar e fazer o meu melhor. Fui melhorando e isso foi me dando maior segurança. O curso do Nepiec coincidiu bem com essa época em que eu estava me definindo como professora de crianças. Foi a melhor coisa que me aconteceu, pois a cada encontro me sentia mais fortalecida. O apoio das colegas da instituição foi muito importante, me ajudaram bastante. Embora ainda continue fazendo dobrás na escola, hoje posso dizer que sou professora da Educação Infantil (E5/P/AII, entrevista concedida à pesquisadora, 11/03/ 2018).

Falar em valorização é complicado, pois eu me valorizo como professora, mas as outras pessoas insistem em nos desvalorizar. Um exemplo de desvalorização é estudar e não ser reconhecida, não muda nada na carreira (E8/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 20/02/ 2018)

Acho que somos valorizados sim, mas poderiam nos valorizar mais, oferecendo mais formações, concedendo-nos gratificações de titularidades, retomando as progressões de nível. A progressão para o nível PIII, não existe no município. Essas coisas nos fazem sentir desvalorizadas. Mas eu não desisto de lutar não (E11/P/AI e II, entrevista concedida à pesquisadora, 20/02/ 2018).

Uma forma de valorizar a professora da Educação Infantil, envolve ser respeitada pelo nosso trabalho e pelo que somos: pedagogas. Outras coisas também estão envolvidas, como por exemplo oferecer mais capacitações, mais materiais didáticos, melhorar a estrutura física. Só trabalho 40 horas, assim utilizo o período que não estou no CEI para preparar minhas aulas e materiais, ou seja, não estou na instituição, mas estou trabalhando para ela de qualquer forma. A gente deveria ter horário para planejar na CEI. Não fiz especialização ainda, e nem pretendo fazer por agora. Vejo quem fez com os certificados na gaveta, o município não reconhece, ninguém muda de nível mesmo, daí não vou deixando para depois (E7/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 21/02/ 2018).

Eu me sinto valorizada quando recebo elogios, acho que o trabalho da Educação Infantil reflete positivamente no município (E9/P/III e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 18/03/ 2018).

Não espero ser valorizada, eu busco a valorização interior, a questão financeira é importante, mas ela vem depois. Estou satisfeita com meu salário e com meu trabalho. Na minha opinião o trabalho docente precisa de pessoas com formação prática, tem muita teoria e quando chegam na instituição não sabem colocar em prática (E14/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/ 2018).

Quanto à desvalorização social, as participantes destacaram, unanimemente, que a desvalorização aparece na materialização das políticas salariais e no Plano de Cargos e Salários e Estatuto do Magistério Público Municipal que, teoricamente, convergem com a legislação nacional; contudo, na prática a contrariam. Tal contrariedade vem ocorrendo, principalmente, quando o município coloca empecilhos à progressão vertical e/ou horizontal dos trabalhadores docentes.

João Ferreira de Oliveira (2012) e outros autores encontraram algo semelhante na investigação acerca da política educacional, da organização do trabalho docente em Goiás. Segundo as fontes, no Plano de Carreira e Estatuto do Magistério, especificamente de Caldas Novas-Goiás, existem determinações sobre as funções, os direitos e os deveres do professor, no entanto, conforme observaram os pesquisadores, o documento acaba por desvalorizar a profissão docente.

Tanto o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério determinam claramente as funções, os direitos e os deveres do professor; entretanto, esses documentos demonstram desvalorização da profissão docente por estabelecer um longo período para a progressão horizontal e por atribuir responsabilidade excessiva aos professores [...]. (OLIVEIRA, 2012, p. 45).

Como podemos notar, diversos mecanismos são adotados para burlar os planos de carreira e, desta forma, a legislação municipal acaba se convertendo em fator de validação desse mecanismo que acabam por configurar na desvalorização do trabalho docente, aqui em relevo na Educação Infantil.

Pensar sobre a categoria de análise valorização profissional requer refletir sobre questões que estão relacionadas à forma como a professora percebe as concepções que a família, o sistema educativo e os professores de outras etapas educacionais têm sobre o seu trabalho com as crianças de zero a seis anos de idade. Conforme os diálogos foram ocorrendo, as questões foram se desvelando.

Um grupo composto por seis participantes destacaram que houve poucos ou quase nenhum avanço em relação às concepções das famílias cristalinenses sobre o trabalho da professora de Educação Infantil. Nestes termos as participantes afirmaram:

Os pais veem as professoras da Educação Infantil como babás, principalmente quando trabalhamos nos agrupamentos de crianças de zero a três. Eles veem a educadora como cuidadora, na maioria das vezes nem sabem o nosso nome, e ficam nos chamando de apelidos como tia. Você é a tia, sem nome, o ano passa e aquela criança vai para o próximo agrupamento sem os pais aprenderem seu nome, você é apenas a tia. Para mim ser chamada de tia é uma desvalorização também. Para resolver esta questão deveria ser feita ações entre instituição e família, sabe. Acho que mais aproximação (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/ 2018).

Os pais não percebem a importância do nosso trabalho como professoras. Eles nos concebem como cuidadoras, babás e a Educação Infantil como caridade, assistência e isso incomoda bastante. Eu tento combater essa visão dos pais mostrando que sou uma profissional, a importância do meu trabalho para as crianças. Faço isso no dia a dia e nas reuniões de pais, nas festinhas (E2/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 03/03/ 2018).

Eu procuro educar e cuidar das crianças, isso faz parte do trabalho na Educação Infantil. Acredito que as famílias confiam no meu trabalho e percebo gratidão dos pais. Mas me preocupo sim, pois eles ainda fazem confusão. Assim, posso dizer que os pais me concebem mais como cuidadora do que como professora. Eu procuro mostrar a importância do que faço durante as conversas que tenho

com os pais, nas reuniões, nas festinhas (E3/P/AIV, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/2018).

Os pais e muitas pessoas da sociedade acham que a creche é só para cuidar das crianças, alguns até nos veem como babás. Eu falo logo, não sou babá! Aqui na instituição tenho 25 crianças, sem auxiliar de sala, por isso não dou banho. (E10/P/AIV, entrevista concedida à pesquisadora, 24/04/2018)

Os pais têm gratidão pelo meu trabalho, percebo através dos elogios. Isso me faz sentir valorizada. Quando assumi a Coordenação Geral, os pais chegavam, deixavam os filhos somente para comer, tomar banho. Comecei um trabalho de conscientização, fui mostrando que as atividades da Educação Infantil são planejadas, tem uma rotina organizada para oferecer o melhor para a criança, assim fui transformando tudo. Sou responsável e nunca fico na zona de conforto. Aqui começa tudo, é a base. O que a criança aprende aqui vai refletir lá na frente no mercado de trabalho (E14/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/2018).

Os pais acham que a instituição é lugar de deixar as crianças para eles irem trabalhar e pronto, não se preocupam com a aprendizagem dos filhos (E16/CP, entrevista concedida à pesquisadora, 15/02/2018)

Segundo essas professoras, os pais percebem o trabalho docente realizado nas instituições pelo viés do cuidado. Deste modo, concebem as professoras dos filhos como cuidadoras, babás e as instituições como local seguro para deixarem os filhos enquanto trabalham.

Por outro lado, também houve 04 (quatro) participantes as quais apresentaram pontos de vista positivos e destacaram que as perspectivas dos pais em relação ao trabalho realizado na Educação Infantil vêm mudando para melhor, embora essas mudanças venham ocorrendo lentamente. Asseguraram as entrevistadas:

Eu tenho certeza da importância do meu trabalho, bem como da Educação Infantil. Gostaria que fosse diferente em relação aos pais e professores de outras etapas, mas não adianta ficar discutindo, algo deve ser feito em instâncias maiores (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/2018).

Houve muitas mudanças no modo como os pais veem as professoras dos seus filhos, melhorou muito, mas confesso que precisa melhorar mais. Antes os pais viam a creche somente como lugar de deixar os filhos em segurança para trabalhar, agora já conseguem perceber que educamos e que as crianças aprendem muito aqui (E4/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/2018).

As famílias são calorosas comigo, mas acho que ainda devem valorizar mais (E6/P/AIII).

Eu me sinto valorizada pelas crianças, pais, professoras, pela SME, pela comunidade em geral. Meu trabalho é muito elogiado. No entanto ainda escuto comentários depreciativos, tipo: você formou para trabalhar em creche? Mas não me incomoda. Procuo mostrar para a sociedade que na instituição temos uma responsabilidade de ensinar e cuidar (E15/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 05/04/2018).

Diante das colocações das entrevistadas ficou claro que a concepção a qual a família tem sobre o trabalho docente é importante para que a professora se sinta valorizada, podendo por outro lado refletir negativamente e incidir na desvalorização social do trabalho docente na Educação Infantil. As professoras afirmaram tentar combater e resistir às concepções que consideram negativas seja por meio do próprio trabalho ou por meio de conversas ocorridas, principalmente, nos momentos de reuniões e/ou festivos.

Quando questionadas sobre as concepções do Sistema Municipal de Ensino de Cristalina em relação ao trabalho da professora de Educação Infantil, as participantes destacaram que houve avanços, mas que ainda persistiram percepções equivocadas, ~~em~~ ~~que~~ as quais consideram que essas professoras exercem um papel social de menor importância por atuarem com crianças de menor idade.

Segundo as participantes:

Penso que o sistema nos valorizam sim, hoje o salário é igual para todos os professores, independente da etapa que trabalhe, mas poderia valorizar a Educação Infantil como educação, divulgar mais nosso trabalho, trazer mais cursos voltado para o nosso trabalho (E2/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 03/03/2018).

Nunca me senti discriminada por ser professora de creche não. Para dizer a verdade, não tenho relação direta com a SME, penso que para eles eu seja só mais uma. A SME deveria ser mais presente nas instituições, ser mais atenta com a Educação Infantil (E3/P/AIV, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/2018).

O assistencialismo não foi superado, já houve avanços, mas tem muito a mudar, colegas, professores, gestão, coordenação e SME ainda tem uma visão assistencialista da Educação Infantil (E5/P/AII, entrevista concedida à pesquisadora, 11/03/2018).

A SME tem uma concepção de desvalorização em relação à Educação Infantil, não oferecem oportunidade de aprimoramentos para nós. Eu queria estudar

mais sobre as crianças, meu trabalho, mas é difícil (E6/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 20/02/ 2018).

Não há valorização da professora da Educação Infantil. Acho que a SME deveria divulgar mais o trabalho docente desenvolvido nos CEI e Cmei. Mostrar para toda a cidade que aqui nós educamos e cuidamos (E10/P/AIV, entrevista concedida à pesquisadora, 14/04/ 2018).

Alguns aspectos evidenciados pelas professoras de Cristalina-Goiás se assemelham à situação encontrada na pesquisa realizada por Juliana Diamante (2010), na educação pública do município de São Paulo. Neste sentido, Diamante (2010), constatou que quanto menor a criança, menor o prestígio social é atribuído a sua professora, o que ocorre inclusive entre as colegas de trabalho. A autora mostra ainda que a desvalorização social do trabalho na Educação Infantil constitui um elemento importante na constituição da identidade das professoras.

Outro aspecto discutido em nossa investigação, diz respeito às percepções que professores de outras etapas educacionais têm sobre o trabalho docente na Educação Infantil, segundo o olhar das participantes da pesquisa:

Já me senti discriminada pelos professores do Ensino Fundamental, principalmente quando vamos fazer cursos juntos. Para mim foi muito bom ter acontecido um curso onde trabalhou só temáticas relacionadas ao meu trabalho com crianças. Para dizer a verdade isso incomodou um pouco os professores de outras etapas (E2/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 03/03/ 2018).

Percebo que ainda há preconceito em relação ao professor que trabalha com as crianças de zero a três, principalmente entre os professores das outras etapas. Não faço nada quanto a isso, deixo para lá (E4/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/ 2018).

Trabalhar nas duas etapas me permite perceber as concepções dos professores do Ensino Fundamental sobre nós que trabalhamos com crianças menores. Os colegas acham que as professoras da Educação Infantil não são capazes, são mais fracas e não ensinam, só brincam, cantam e cuidam da higiene das crianças. Essa concepção é geral, dos professores e de toda a sociedade (E5/P/AII, entrevista concedida à pesquisadora, 11/03/ 2018).

Uma fala que a gente ouviu muito dos colegas de outras etapas é que estudamos para ficar limpando bumbum de crianças, até alguns pais falam assim. Eu retruco, falo que para educar e cuidar das crianças tem que estudar e aprender

sobre a infância, falo que as coisas mudaram e a Educação infantil também. Estou sempre tentando mostrar o contrário (E11/P/AI e II, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/ 2018).

Os colegas de outros níveis não consideram o trabalho realizado na Educação Infantil como educação. Na visão deles estamos aqui somente para cuidar, limpar bumbum, trocar fraldas, alimentar as crianças. Eu enfrentei a maior crítica quando decidi me transferir da escola para a creche (E16/CP, entrevista concedida à pesquisadora, 15/02/ 2018).

Os professores do Ensino Fundamental acham que nós do infantil não fazemos nada e que as crianças chegam lá sem saber nada também (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/ 2018).

Diante das afirmações, sem generalizações, ficaram evidentes: as concepções equivocadas sobre o trabalho docente realizado na Educação Infantil da cidade de Cristalina; e as visões discriminatórias por parte dos professores que atuam em outras etapas da Educação Básica. Na voz das entrevistadas podemos inferir que elas consideram que tais concepções são muitas vezes perpassadas pelo preconceito e pelo menosprezo ao trabalho docente realizado em instituições as quais atendem às crianças menores de seis anos.

Essa visão arcaica e equivocada coaduna com a concepção existente por ocasião do surgimento das instituições de atendimento infantil. Neste sentido, Alves (2006, p. 138) evidencia: “Desde os primeiros momentos da historicidade das instituições de educação infantil tinha-se como objetivos precípuos a guarda das crianças, na perspectiva de uma educação assistencialista, [...]”.

A forma como as professoras de Cristalina percebem as concepções que a família, o sistema educativo e os professores de outras etapas educacionais têm sobre o seu trabalho na Educação Infantil se distingue do quadro encontrado por Andressa Francine Paes Ribeiro (2013).

O pesquisador investigou as representações que as professoras de Educação Infantil fazem de si enquanto docentes; bem como, as representações sociais que a equipe gestora da Associação de Pais e Mestres (APM) e a família das crianças têm sobre o ser professora de Educação Infantil. Segundo Ribeiro (2013), a família percebe a professora como uma profissional docente, já as professoras não se veem como profissionais da educação, mantendo-se na função pela estabilidade que o concurso público oferece,

ficando atreladas a uma rotina rígida, que possivelmente as impede de aceitar inovações. Conforme destaca Ribeiro (2013):

[...] as representações sociais construídas no interior desse grupo se mesclam e são compartilhadas pelas professoras, educadoras e equipe gestora, objetivadas por uma opção pela docência remetida a estabilidade profissional, [...] por uma imagem sobre o que a família espera dela, voltada para o cuidado com afetividade e desenvolvimento da criança. (RIBEIRO, 2013, p. 9)

Situação oposta ocorre em Cristalina-GO, onde as professoras se reconheceram como profissionais docentes e vêm galgando esse reconhecimento junto das famílias e da sociedade em geral. Entretanto, as entrevistadas afirmaram que os pais das crianças, os professores de demais níveis educacionais e, até mesmo, o sistema educacional as imputam a elas o papel de cuidadoras e compreendem o trabalho realizado na instituição de Educação Infantil como caridade, favor. Da mesma forma que as famílias percebem a instituição como um espaço seguro, onde os filhos serão cuidados e alimentados. Vale ressaltar ainda, que segundo os sujeitos da pesquisa nesta concepção supracitada a questão educacional vem sempre em segundo plano.

Dito isso, inferimos que as professoras relacionaram esse quadro à falta de esclarecimentos sobre as mudanças ocorridas na legislação a qual versa sobre o trabalho realizado nas creches e pré-escolas, principalmente no tocante à inserção da Educação Infantil na Educação Básica. Segundo as participantes, tanto os pais, quanto a sociedade em geral ainda não entenderam a creche e pré-escola como constituintes de uma etapa educacional.

Esta questão é delicada e requer toda atenção, uma vez que ao buscarem a valorização da ação educativa que ocorre nas instituições, as professoras podem incorrer na dicotomização entre o educar e cuidar. Mais uma vez alertamos para aquilo que já enfatizamos anteriormente: a ação de cuidar pressupõe educar. E as próprias professoras carecem dessa consciência.

É necessário reconhecermos a indissociabilidade entre cuidar e educar; e importante e assumirmos a Educação Infantil enquanto campo de trabalho e, também, como etapa da Educação Básica. Porém, faz-se indispensável nos atentarmos que na inquietação de reafirmar e defender essa premissa, nos precipitemos no equívoco de enaltecer o caráter educacional, dicotomizando o educar e o cuidar da mesma forma.

Com as entrevistas, pudemos identificar professoras que vêm trabalhando numa perspectiva assistencialista e preparatória de educação; elas consideraram ainda que para se sentirem valorizadas basta a retribuição revestida de gratidão e elogios. Todavia, chamou-nos atenção a intensidade das vozes das trabalhadoras docentes clamando por valorização e reconhecimento por parte do sistema. Neste sentido, clamaram pela valorização, pela divulgação e pelo reconhecimento de seu trabalho com as crianças de zero a seis anos; e da Educação Infantil como etapa da Educação Básica.

Observamos que as participantes da pesquisa nutrem um sentimento de autovalorização enquanto trabalhadoras da Educação Infantil, sentimento que apareceu como forma de resistência e luta contra a depreciação percebida nas concepções de alguns pais e/ou colegas de trabalho. Trata-se aqui, portanto, de um fator importante na constituição da identidade docente na Educação Infantil, expressando-se uma mudança importante na percepção sobre as especificidades do trabalho com crianças de zero a seis anos de idade e o que isso pode implicar na valorização positiva do trabalho.

Em nossa investigação, nas afirmações das professoras colaboradoras, percebemos uma alta demanda por novas oportunidades de aprimoramento voltadas para as peculiaridades do trabalho com crianças menores de seis anos. Segundo Alves e Silva (2016), o trabalho docente envolve constância nas formações, “[...] o trabalho docente é um processo em constante movimento e de que a formação nos coloca diante de nossa incompletude – humana, profissional – e, por isso, da necessidade de busca constante de aprendizado” (ALVES e SILVA, 2016, p. 1).

A nosso ver, de forma velada e individual, as trabalhadoras docentes conclamaram o coletivo a lutar pelos direitos, pela integridade da Educação Infantil e pela garantia da integridade da identidade profissional. As trabalhadoras docentes enquanto sujeitos de pesquisa adotaram como mecanismo de luta o próprio discurso e, desta forma, defenderam-se, buscando a resistência.

Para Alves (2012), superar tal situação de silenciamento requer enfrentamento por parte dos professores e o fortalecimento da categoria, tanto de sua identidade profissional quanto de sua posição política. Corroborando, pois, com o entendimento do fortalecimento da identidade por meio das relações com o outro. Sobre o tema Mascarenhas (2002, p.17), afirma: “A identidade de uma pessoa ou grupo é relativa à identidade de outras pessoas ou grupos. Em cada identidade reside a relação ‘com’, portanto, uma mediação, uma ligação-relação do mesmo consigo mesmo tendo o outro

como parâmetros”. Notadamente, as ações de ‘relacionar’ e ‘compartilhar’ estão o tempo todo se alinhando no processo de constituição da identidade pessoal ou do grupo.

Destarte, o movimento de resistência das docentes do município em estudo se configura numa contraposição à situação posta, embora ainda seja frágil e inconsistente. Contudo, mesmo considerando que esse movimento se encontra numa fase inicial, ainda sim ele consiste numa forma de resistência, justamente pela luta na garantia dos direitos da professora de Educação Infantil. Profissional esta que tem seus direitos, seu papel social e sua identidade, devendo eles serem reconhecidos e valorizados.

Na sequência, discutimos aspectos que convergem para a categoria de análise ‘campo de trabalho’. Assim dialogamos sobre a creche e pré-escola como campo de trabalho. Neste sentido, emergiram questões relacionadas às mudanças nas políticas educacionais, relacionadas à retirada das crianças de quatro e cinco anos dos Cmei/CEI e a transferência das mesmas para a escola de Ensino Fundamental; questões relacionadas à função de gestão/coordenação geral dos Cmei/CEI e finalizamos esse eixo abordando sobre os sentidos positivos do trabalho docente realizado na Educação Infantil. Para melhor compreensão, a categoria de análise ‘campo de trabalho’ foi subdividida em políticas educacionais; gestão/coordenação geral; sentidos positivos do trabalho docente na Educação Infantil.

Destarte, as mudanças que vêm sendo empreendidas na área, decorrentes da transferência das crianças de quatro a seis anos para os espaços das escolas de Ensino Fundamental foi um aspecto importante do diálogo e emerge como retrocesso e como fator de desvalorização do trabalho e do profissional que atua na primeira etapa da educação.

Sobre este aspecto, 94,11% das professoras entrevistadas, declararam considerar que a transferência das crianças para o espaço das escolas de Ensino Fundamental representa retrocesso imensurável, podendo incorrer na desvalorização social da Educação Infantil, bem como de seus profissionais docentes. Segundo as professoras participantes, essa mudança representa sérios riscos para a identidade das trabalhadoras docentes, assim como a perda da identidade da própria Educação Infantil enquanto etapa educacional.

Nestes termos, as participantes teceram críticas às políticas para a educação da infância. Segundo suas colocações:

A transferência das crianças para a escola de Ensino Fundamental foi uma enorme regressão para a Educação Infantil, foram tantas lutas para conseguir as conquistas e direitos que temos hoje e agora esse golpe. O pior é que eu soube que isso está ocorrendo em vários lugares do Brasil, mas aqui em Cristalina as escolas e os profissionais não estão preparados para receberem nossas crianças. Nem a creche está, estamos longe do ideal, imagine a escola! Na escola o sentido é outro, é preparação (E2/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 03/03/2018).

Eu vejo a transferência das crianças de quatro e cinco anos para a escola como algo negativo para as crianças, para nós professoras e para quem trabalha lá na escola também (E9/P/III e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 18/03/2018).

A mudança das crianças para a escola já causou muita polêmica, os professores do Ensino Fundamental não quiseram atuar com crianças tão novinhas, sobretudo para os professores de contratos (E13/CP, entrevista concedida à pesquisadora, 02/02/2018).

Houve um grande retrocesso. A Educação Infantil deve ocorrer dentro dos Cmei e das CEI. Houve muita perda, principalmente para a criança, mas também para a professora, para as famílias e para a instituição. Retrocedeu. (E14/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/2018).

Já era uma luta para conseguir que as formações dos professores da Educação Infantil ocorressem separadas das formações dos professores do Ensino Fundamental, antes eram tudo junto e sempre acabavam trabalhando mais os assuntos do Ensino Fundamental, a Educação Infantil ficava para o final e não acontecia. Agora com essas mudanças é que vamos ficar esquecidos mesmo. É a maior regressão da história da Educação (E17/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/2018).

A transferência da pré-escola para a escola de Ensino Fundamental é uma preocupação de vários educadores e estudiosos brasileiros. Entre as participantes a preocupação relacionou-se também a aspectos concernentes à forma de trabalho, como podemos notar na fala da entrevistada:

Nas outras etapas, a professora foca nos conteúdos, o objetivo é aprender o que se foi ensinado, já no infantil vai além, envolve o cuidado, aliado à educação, tudo tem uma intencionalidade. É uma responsabilidade imensa, vários fatores estão envolvidos, como por exemplo os materiais pedagógicos, o conhecimento e a maturidade da professora, o espaço planejado e aproveitável. Tem que ter muito carinho com a criança, mas colocar limites também. Estamos lidando com vidas, se eu falhar será muito prejudicial à criança. Para

ter a identidade da professora de Educação Infantil tem que ter consciência de que você vai educar, cuidar, brincar. Ensinar tudo de forma interligada (E2/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 03/03/ 2018).

Segundo colocações das entrevistadas da pesquisa essa mudança também preocupa as crianças que enxergam no espaço do parque infantil, o lugar para correr, brincar. As entrevistadas declararam:

As crianças não querem ir para as escolas, porque têm medo dos meninos maiores, lá não tem o parquinho, não vão poder dormir, brincar (E9/P/III e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 18/03/ 2018).

Embora o espaço físico das creches e pré-escolas esteja longe do ideal, ainda sim são pensados tendo como referência as necessidades próprias da infância.

Barbosa (2015), numa pesquisa sobre o espaço físico da pré-escola em escola de Ensino Fundamental no Estado de Goiás, discute que o espaço físico constitui um requisito importante para o desenvolvimento infantil. No texto, os autores, destacam a importância da presença do parque infantil na instituição: “[...] importante marca da infância, uma vez que nele as crianças e as professoras têm a possibilidade de brincar, interagir, realizar jogos de alternância, usufruir da função social do brinquedo ressignificando-os” (BARBOSA, 2015, p. 11-12).

No caso de nossa pesquisa, até a conclusão da investigação, nenhuma escola de Ensino Fundamental de Cristalina possuía parque infantil.

Acho a mudança das crianças de quatro e cinco anos para a escola uma coisa perturbadora, porque aqui no CEI a estrutura não é boa, está longe de ser o ideal, mas vem se adequando para atender às necessidades da faixa etária de crianças. Na escola, é tudo muito diferente. Não tem a estrutura física que atenda as exigências de criança dessa faixa etária, um exemplo é a organização das carteiras. Acho que vai engessar a criança. Uma criança de quatro anos que foi para a escola pediu o colchonete e quis merenda a mais, a professora que não tinha experiência com essas coisas que são próprias da Educação Infantil, ficou sem saber o que fazer. A criança disparou a chorar, aí já pode imaginar né! (E8/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 20/02/2018).

Almeida (2016) pesquisou sobre o assunto na cidade de Aparecida de Goiânia-Goiás; e, segundo a autora, a inserção da criança de quatro e cinco anos na escola de Ensino Fundamental se deu com o objetivo de suprir a demanda por vagas na pré-escola.

Essa inserção da pré-escola em escolas de Ensino Fundamental, [...], vem acontecendo de forma improvisada, [...]. Esse atendimento que deveria acontecer em período integral respeitando os direitos das crianças, é reduzido em turmas de pré-escolas em atendimento em período parcial, abrangendo a um maior quantitativo de crianças. A pré-escola instituída em escola de Ensino Fundamental segue a lógica economicista do capitalismo e isso ocasiona a negligência dos direitos das crianças (ALMEIDA, 2016, p. 131).

Segundo o documento Plano Expansão da Rede Municipal de Educação (CRISTALINA/PLANO EXPANSÃO, 2017), a transferência das crianças para o espaço do Ensino Fundamental tem como finalidade gerar vagas na Educação Infantil e atender à demanda das crianças menores que estão fora das instituições. Entretanto, desconsiderou-se a opinião do coletivo de profissionais, das crianças e das famílias envolvidas na questão. Sujeitos que positiva ou negativamente irão sentir as consequências das mudanças.

De acordo com as vozes das professoras participantes desta investigação, a decisão de transferir as crianças de quatro e cinco anos de idade para a escola de Ensino Fundamental não foi aceita de forma passiva e, segundo as entrevistadas, houve quase unanimidade entre o professorado da rede municipal em refutar tal iniciativa.

No entanto, as participantes desta pesquisa apontaram ainda para o que estamos chamando de ‘movimento velado’, onde em oposição a tais mudanças, há a recusa por parte das professoras em se transferirem para o espaço da escola. As entrevistadas refutam a transferência das crianças de quatro e cinco anos para a escola, sob a justificativa que a educação da infância em sua integralidade abarca crianças do nascimento aos seis anos e deve acontecer no espaço da Educação Infantil e não de forma fragmentada como está sendo proposto.

As crianças foram transferidas para o Ensino Fundamental, sem nenhuma preparação delas, dos professores de lá, nem do espaço da escola. Os profissionais efetivos do município não quiseram trabalhar com crianças tão

pequenas, lá na escola a maioria dos professores que assumiram a pré-escola são contratados, juntamente com alguns professores que estão em final de carreira que foram colocados para trabalhar com essas crianças. Não adianta, a Educação Infantil, tem suas características próprias que a diferencia de todos os níveis de educação e o lugar dela é aqui na instituição de Educação Infantil (E1/P/AII e IV entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/2018).

Embora tenha trabalhado vários anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental, (4º e 5º anos). Tem cinco anos que trabalho também aqui na Educação Infantil, continuei conciliando com Ensino Fundamental. Eu não quis assumir as crianças de cinco anos que foram para a escola por vários motivos: primeiro que lá eu teria que alfabetizar e tratar as crianças de forma mais parecida com o Ensino Fundamental e o outro é que essa transferência das crianças, está causando muita confusão e não quero me envolver. Aqui trabalhava com crianças de cinco anos, hoje trabalho com as de dois anos (E5/P/AII, entrevista concedida à pesquisadora, 11/03/2018).

Eu não quero ir para a escola, porque a Educação Infantil deve estar aqui, neste espaço. Isso tudo vai acabar abalando um pouco nosso trabalho docente e até nossa identidade de professora de Educação Infantil (E8/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 20/02/2018).

De acordo com as entrevistadas, tal divisão caracterizou retrocesso sem precedentes na história da educação da infância brasileira, além de deixar brechas para a precarização da primeira etapa da Educação Básica e de seus profissionais.

Essa mudança é muito prejudicial ao trabalho da professora de Educação Infantil, se a comunidade tinha dificuldade em enxergar a professora como profissional, com a ida da criança para o fundamental, vai piorar, aí é que vão achar que professora de crianças é só cuidadora mesmo. Isso poderá nos enfraquecer como professoras de Educação Infantil. Para mim é um retrocesso. É o engraçado é que se nós estamos achando que é um retrocesso, os professores da escola também estão achando que será retrocesso para eles. Por isso que os professores efetivos estão se recusando a assumir crianças da pré-escola. Temos que prestar atenção, pois os pais e a sociedade estão achando que essa mudança será muito boa, mas no futuro vamos descobrir que não é bem assim (E2/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 03/03/2018).

Para nós que estamos na primeira etapa, é uma grande regressão, principalmente porque vai influenciar negativamente no nosso trabalho, na forma como os outros olham nosso trabalho, pode até influenciar na identidade da Educação Infantil. E na nossa também (E9/P/III e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 18/03/2018).

Neste sentido, evidenciam certo temor relacionado à desvalorização social do trabalho docente e, conseqüentemente, da identidade de professora de Educação Infantil, uma vez que já é de conhecimento das mesmas que alguns pais, professores de demais níveis educacionais e, até o próprio sistema, numa perspectiva antagônica, dissociam educação e cuidado. Deste prisma, uma parcela considerável da sociedade ainda percebe a instituição de Educação Infantil como local apenas de cuidados e suas professoras como cuidadoras; e, por outro lado, elevam a escola como lugar de educação e reverenciando os professores como educadores.

Tenho medo de que haja o retrocesso, onde a educação vá para a escola e aqui na creche fique somente a assistência. Pelos meus estudos, sei que quando era assistência não precisava tanto do professor, trabalhavam pessoas sem formação. E aí? (E8/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 20/02/2018).

Segundo as entrevistadas, esse receio de perda da identidade docente decorrente das mudanças na configuração da Educação Infantil, também pode ser percebido entre os professores do Ensino Fundamental, que por sua vez, se recusam a assumir a responsabilidade de atuar com crianças de tão pouca idade.

Com a mudança das crianças para a escola, a professora perdeu e as crianças perderam também. Isso vai acabar influenciando na nossa identidade como professora de Educação Infantil. As pessoas vão pensar que na escola vai ensinar e na creche só vai cuidar. Me sinto preocupada (E4/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/2018).

Apenas 01 (uma) das professoras entrevistada sinalizou a mudança das crianças para a escola como fator positivo, uma vez que poderá incidir na criação de vagas para as crianças de zero a três anos na Educação Infantil.

A transferência das crianças de quatro e cinco anos para a escola é uma coisa boa, pois vai gerar vagas para as crianças de zero a três anos, porém acho que primeiro tem que preparar a escola, estruturar o espaço, preparar os profissionais (E11/P/AI e II, entrevista concedida à pesquisadora, 20/03/2018).

Importante relatar que, embora as professoras da Educação Infantil demonstrem preocupação com o desenvolvimento educacional das crianças matriculadas na escola de Ensino Fundamental, apenas uma professora entrevistada afirmou que pretende se transferir para a escola e continuar atuando com na pré-escola, independente do espaço alocado para a etapa de ensino.

Em relação a essas transferências das crianças para a escola, não gosto de nada disso, pois acho que a escola não está preparada para receber as essas crianças, mas como gosto mais de trabalhar com as crianças de cinco anos, vou me transferir também (E10/P/AIV, entrevista concedida à pesquisadora, 14/04/2018).

As demais docentes escolheram permanecer na instituição de Educação Infantil e atuar com somente com as crianças de zero a três anos por acreditarem que seja o espaço de direito da Educação Infantil, direito este conquistado com muito esforço, após várias lutas, embates e debates.

As docentes atuantes da infância em Cristalina-GO apresentaram o valor sentimental como forma de expressão do trabalho docente realizado com crianças menores de seis anos. Neste sentido, relacionaram a identidade docente com o sentimento de amor, de alegria; e com beleza, calma, paciência, criatividade, organização, responsabilidade.

A autora Alves (2002), chama atenção também para a importância que as professoras dão à questão dos sentimentos para com o trabalho desenvolvido, a profissão docente e as crianças: “esses sentimentos parecem ser fatores quase suficientes para desenvolver o trabalho com êxito, [...]” (ALVES, 2002, p. 149). Nas falas das professoras entrevistadas vamos perceber a confluência de sentimentos como características inerentes à boa professora de crianças:

Penso que trabalho docente seja a atividade de educar, assim o conjunto da paciência, educar, brincar, cuidar estão associados. O amor é importante sim, ele tem que estar presente, mas a gente não trabalha só por amor (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/2018).

A minha identidade está relacionada com a minha competência, responsabilidade e amor ao que faço. Meu trabalho como professora envolve educar, cuidar e brincar, isso também está relacionado à minha identidade de professora da Educação Infantil (E3/P/AIV, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/2018).

Sempre sonhei em ser professora e busquei a formação necessária, mas não basta ter formação não, a professora de crianças de zero a cinco anos deve ser criativa, organizada, gostar e ter compromisso com o que faz. Eu tenho muito a ensinar para as crianças. É isso que me identifica como docente de Educação Infantil (E4/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/2018)

Eu sou pedagoga, estudei muito para ser professora da Educação Infantil, e penso que a minha identidade profissional envolve ser alegre, bonita e calma. A diferença está no modo de trabalhar, no infantil a gente brinca, cuida, educa, dramatiza, faz parte da nossa rotina. Mas para fazer bem feito a gente tem que se aprimorar, estudar, fazer cursos. Esta é a minha identidade profissional, aqui que trabalho, e defendo este espaço (E9/P/III e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 18/03/2018).

É como já disse, essa profissão dá para a gente oportunidade de sempre conhecer mais, de estudar, eu gosto disso, gosto de ajudar as pessoas. E tenho muita vontade de ajudar as crianças, melhorar um pouco a vida delas, pelo menos enquanto estão aqui na creche. Cobro muito dos pais, pego no pé deles para dar banho nas crianças, as mães para não aparecer com roupas escandalosas na creche, para não fumar perto da criança, não vir alcoolizados pra cá, assim estou ajudando eles a terem mais responsabilidade e a cuidar melhor dos filhos (E14/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/2018).

Como podemos perceber pelas abordagens acima, as concepções vão ao encontro dos atributos maternos. Alves (2002; 2007) e Silveira (2015), enfatizam que as características da maternagem ainda estão presentes nas instituições de Educação Infantil e se configuram na cultura de gênero. Assim, predicados tidos como ‘femininos’, tais como: ser carinhosa, amigável, amorosa, prestativa, alegre, bela, dentre outras características corroboram com a imagem de professora idealizada pelo imaginário das entrevistadas. Estas remetem ao saudosismo relacionado ao início do atendimento às crianças no Brasil, momentos em que a vocação e os dotes maternos constituíam o centro do atendimento infantil.

A visão da professora como sinônimo de cuidado, ternura, docilidade dentre outras qualidades relativas à figura materna, servem para mascarar a verdadeira qualidade do trabalho profissional desenvolvido. Deste modo, a aproximação da figura da professora de Educação Infantil com a concepção de vocação, de missão, acaba por segregar, desqualificar distanciando-as do verdadeiro caráter profissional que requer o

trabalho docente, além de favorecer um imaginário que as distanciam de reivindicações no campo político, social e salarial.

Contrastando com questões sentimentais, outros aspectos – como: formação e auto reconhecimento como profissional docente da Educação Infantil; bem como a relação cuidado-educação-brincadeira – são referenciados pelas participantes como relevantes e inerentes ao trabalho e a identidade da professora de Educação Infantil. Neste sentido, declararam:

O trabalho com crianças de zero a três anos é muito diferente do trabalho realizado com alunos do Ensino Fundamental. Temos que cuidar sim, mas também temos o dever de educar, a gente ensina sim. O mesmo ocorre com as crianças de quatro a cinco anos, elas são maiorzinhas, mesmo assim precisam de cuidados (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/ 2018).

O trabalho na Educação Infantil não é ensino e preparação, mas dar voz à criança, promover a sua autonomia. Exemplo: em casa a família dá o banho na criança para ela ficar limpa, aqui na instituição é diferente, ao dar o banho temos uma intenção que foi previamente pensada, com esse banho queremos ensinar a criança não só a se lavar, mas a conhecer e valorizar o seu corpo. Acho que ao reconhecer essas diferenças eu vou me identificando como professora de Educação Infantil. Minha identidade profissional está em construção... (E2/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 03/03/2018).

O trabalho docente na Educação Infantil envolve ensinar, brincar e cuidar. Tem que ter uma boa formação e conhecer sobre a infância, sobre a faixa etária. Isso tudo faz parte do trabalho docente e da identidade da professora dessa etapa. Eu me identifico com o que faço, mas sempre procuro estudar bastante para não ficar ultrapassada (E11/P/AI e II, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/ 2018).

Para mim a identidade da professora da Educação Infantil está ligada diretamente à identidade da própria Educação Infantil. Assim, o nosso trabalho docente envolve ensinar, brincar e cuidar, ampliar as experiências das crianças. Temos que ter carisma, vontade de aprender, de ensinar, e assumir o perfil de professora de crianças de zero a seis anos. Para mim as funções sociais da Educação Infantil envolvem ajudar na formação da identidade da criança, pensar que não é uma modalidade preparatória para outra etapa e sim um espaço onde a criança deve ser criança (E13/CP, entrevista concedida à pesquisadora, 02/02/ 2018).

Os discursos das professoras pesquisadas ainda se encontram fortemente impregnados de qualidades inerentes a alegria, carinho, carisma, características da

maternagem, destacados por Alves (2002). Esses atributos são referenciados pelas docentes como predicativos positivos do trabalho e identidade da docente. Entretanto, é possível perceber que os discursos das entrevistadas também vêm sinalizando outros aspectos como a formação inicial e continuada, auto reconhecimento enquanto profissional docente da Educação Infantil, como eixos importantes e norteadores do trabalho docente e principal indicativo da identidade da professora de crianças menores de seis anos. O cuidado, educação e brincadeira também são referenciados pelas participantes como eixos norteadores do trabalho com crianças.

Para mim a identidade da professora da Educação Infantil está relacionada a nossa forma de atuação, ao nosso envolvimento, assim temos que ser meigas, carinhosas, ter empatia com a criança, ensinar brincando, estudar. Precisamos de cursos, formações continuadas. Hoje, eu vejo que nós professores da Educação Infantil precisamos, nos envolver mais com assuntos que se relacionam ao nosso trabalho de professora, a gente não imagina como isso é importante. É assim que vamos afirmando a nossa identidade (E17/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 15/02/ 2018).

Como podemos constatar pelas falas acima, percepções mais atualizadas de educação, influenciadas pelas mudanças que historicamente foram se incorporando ao discurso das professoras a partir de vários movimentos empreendidos no país nas décadas de 1980 e 1990, o que representa um avanço. No entanto, ainda percebemos perspectivas conservadoras de educação, sinalizando visão particularizada que concerne como identidade da boa professora de Educação Infantil aquela docente que apresenta um perfil muito próximo do escolarizante e disciplinador.

Associado ao entendimento da importância da formação e reconhecimentos do educar, cuidar e brincar como específicos do trabalho docente empreendido na Educação Infantil, podemos perceber também a presença de conceitos de cunho assistencialista, tais como: lapidar, moldar. Segundo Irene Rizzini (1997) “moldar a criança”, seria preparar a criança para vir a ser. De acordo com as entrevistadas, as crianças devem ser moldadas, lapidadas, preparadas no sentido de se tornarem cidadãs, conforme afirmação das professoras abaixo:

Para mim toda professora de Educação Infantil tem que ser formada em pedagogia, e tem que estar sempre se reciclando. Educar e cuidar constitui sim uma das principais funções sociais da Educação Infantil, mas a base é formar, moldar o cidadão, lapidar as crianças. Tem que primar pelos direitos da criança e pelos seus deveres. A criança tem que obedecer às regras (E10/P/AIV)
Para ser professora de crianças é necessário ter flexibilidade, tranquilidade, tem que saber moldar as características de cada criança (E11/P/AI e II, entrevista concedida à pesquisadora, 10/03/2018).

A professora deve ser alegre, brincalhona, é assim que sou. Para mim a Educação Infantil tem a função de ser o agente transformador do futuro das crianças, temos que incentivar esses meninos a sonhar com um futuro melhor, como ser alguém na vida, ser um médico ou varredor de rua, mas ser melhores (E14/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 10/04/2018).

Impressionou-nos a visão preconceituosa em relação às famílias das crianças, aliada à perspectiva assistencialista de combate à pobreza e conservadora de moldar o caráter da criança segundo as concepções de sociedade ideal. A ideia está apresentada na fala abaixo:

Como professores da Educação Infantil formamos o caráter da criança, ela é moldada de acordo com a professora, que por sua vez, é moldada para que trabalhe na mesma direção. A maioria das famílias caminham no erro (pais presos, irmãos presos), procuramos mostrar que a criança não precisa ser o que ela vivencia em casa, mas pode ser o que ela vê aqui na instituição (E15/CG, entrevista concedida à pesquisadora, 05/04/2018).

Como podemos perceber, embora as professoras tenham avançado rumo à identificação profissional, algumas participantes retrocederam nas concepções equivocadas de infância. Pautando-se numa infância idealizada, disciplinada, mostrando que a criança precisa ser controlada, “moldada”. Estas características de infância e criança se assemelham ao modelo de educação do Ensino Fundamental que as mesmas apresentam e criticam.

As professoras de Educação Infantil de Cristalina-Go estão mostrando que sua identidade está em processo construção e reconstrução. Nesse processo, ora elas se reconheceram como profissionais, ora se identificaram com o papel materno. Para Alves

(2007), a identidade da professora de Educação Infantil é construída na indecisão entre os papéis de mãe e profissional.

Ocorre ainda o que Barbosa (2011), chamou de reconhecimento e diferenciação. As professoras se reconhecem como trabalhadoras docentes e têm consciência que a identidade da Educação Infantil é educacional, diferenciam-se dos demais profissionais por esse entendimento e pela defesa de sua posição, no entanto, retrocedem quanto às concepções de criança, infância, educar e cuidar.

Quando analisamos os posicionamentos individuais, observamos que as indecisões podem ser notadas e as concepções se convergem para a maternagem. Por outro lado, os posicionamentos analisados no coletivo, mostram um fortalecimento da identidade profissional que se caracteriza na autoafirmação e diferenciação da identidade docente de profissionais atuantes nas demais etapas da educação. Nas palavras de Alves (2007, p. 201):

A identidade profissional é constituída na ambiguidade entre a casa e a escola, como tia/professora, ocupando, contraditoriamente, o status de um profissional que é considerado “membro” do grupo familiar, portanto, um parente e não um profissional. Ademais, a hierarquização se estabelece no interior da profissão, de modo que quanto menor a criança/aluno, menor a diferenciação de papéis e menor a profissionalização assegurada por formação, salário, condições de trabalho.

Embora a ambiguidade destacada por Alves (2007) também seja observada entre as trabalhadoras docentes da infância de Cristalina, consideramos que outras características também aparecem com intensidade contribuindo na constituição da identidade das trabalhadoras docentes de crianças menores de seis anos.

Neste sentido, chamou-nos atenção a ênfase que as professoras imprimem ao sentimento de pertença à classe de trabalhadoras docentes da Educação Infantil, bem como o reconhecimento e a defesa da creche e pré-escola como campo de trabalho, a autovalorização, a busca por formações.

Para ter identidade de professora da Educação Infantil é preciso gostar de crianças, ser alegre, estudar bastante. É necessário assumir que é professora da Educação Infantil, que desenvolve esse trabalho de educar e cuidar da criança,

isso é assumir essa identidade profissional (E1/P/AII e IV, entrevista concedida à pesquisadora, 01/03/2018).

Eu sou professora da Educação Infantil e me realizo com minha profissão (E4/P/AIII, entrevista concedida à pesquisadora, 25/02/2018).

Ninguém fica na Educação Infantil se não gostar, pois é um trabalho diferente, é trabalhoso sim, exige muito da gente, nem por isso é um trabalho menos importante. É preciso ter boa formação para ser uma boa professora de crianças (E13/CP, entrevista concedida à pesquisadora, 02/02/2018).

Para Mascarenhas (2002, p. 17-23), “O sentimento de pertencimento à classe trabalhadora deve extrapolar os limites da inserção no mercado de trabalho [...]. A identidade se constitui como uma categoria de atribuição de significados específicos estabelecidos nas relações entre grupos e pessoas”. Com este entendimento podemos inferir que as docentes que trabalham com crianças desde seu nascimento até os seis anos de idade no município de Cristalina-GO, estão buscando ressignificar e dar novos sentidos às ações inerentes à educação da infância.

Segundo as professoras é necessário assumir que educar e cuidar constituem a especificidade da educação de crianças de zero a seis anos de idade, sem, no entanto, negar os sentimentos pela criança e pelo trabalho que realizam. Como podemos perceber as características da maternagem ainda não foram totalmente superadas e se encontram presente nas concepções de algumas das professoras pesquisadas.

Nesse processo de reconhecimento, diferenciação e contradição, as professoras também apresentaram ter consciências de que a docência na Educação Infantil requer a assunção desta etapa como campo de trabalho e de si mesmas como trabalhadoras docentes. Esta consciência que está se constituindo entre as educadoras as leva ao movimento constante de luta pela manutenção e coesão da identidade profissional docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contramão de uma visão ingênua de pesquisa, não temos a pretensão de mudar a realidade posta. Entretanto, acreditamos que as análises realizadas nesse trabalho poderão servir à constituição de novas pesquisas e à compreensão do movimento do real e devem ir para além daquilo que aparentam.

Assim, as contribuições da nossa investigação, por um lado, referem-se à pesquisa em Educação Infantil em geral, no sentido de constituir conhecimento para conhecer e discutir acerca do trabalho e da identidade docente da professora que atua na primeira etapa da Educação Básica. A dissertação pode contribuir para outras pesquisas; além de elaboração e implementação de propostas de formação. Por outro lado, apresenta conhecimentos específicos a respeito da realidade da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Cristalina-Goiás, e, nesse aspecto, é um trabalho pioneiro que traz responsabilidades a futuras investigações.

A historicidade da Educação Infantil brasileira nos revela que o seu processo de construção se deu baseado no cuidado das crianças, orientado pelo princípio da guarda, proteção, higiene, configurando-se em concepções educativas assistencialistas e compensatórias. Pouco foi exigido das pessoas que trabalhavam com infância e saber cuidar das crianças pequenas se tornou suficiente.

A história do atendimento à infância no Brasil revelou que as características exigidas para ser professora de crianças se assemelhavam às da mãe; e, numa sociedade onde tradicionalmente sobressaíram valores patriarcais, os ensinamentos verticalizaram para a conservação desses valores e à formação de caráter. Desta forma, os sentimentos relacionados à maternagem foram ganhando destaque. Predominou uma imagem social tradicional da mulher, vista como alguém dócil, generosa, abnegada, dedicada à família e à educação de seus filhos. E, por essas razões, tendo que se constituir como educadora nata, transmissora natural dos valores essenciais na formação do bom caráter da criança.

Embora não possamos perder de vista que a perspectiva de educar foi encontrada nos planos dos pioneiros, em relação à educação da infância de Cristalina, devemos levar em consideração que a noção de amparo à pobreza e a ideia de preparo da futura mão de obra trabalhadora também foi forte nas iniciativas de cunho filantrópico, assistencialista. Neste sentido, o quadro cristalinoense não se distinguiu do que ocorreu no cenário nacional.

Em contrapartida, a constatação da participação de profissionais docentes, formadas no magistério, no processo de implantação do atendimento à infância de Cristalina, bem como, a atuação daquelas nas primeiras instituições, conforme apontaram os documentos analisados, tornou-se uma característica significativa desse atendimento. Neste aspecto, as primeiras iniciativas de atendimento à infância se sobressaiu, ao mesmo tempo, criou uma contradição com relação ao que ocorreu na educação das crianças de zero a seis anos no restante do país, onde esse atendimento foi realizado por pessoas leigas na maioria das vezes.

Nesta dissertação, em que versamos sobre a história, contexto, trabalho e a identidade docente da professora de Educação Infantil do município de Cristalina-Goiás, destacamos a constatação da participação das professoras como um fator de relevância o qual colaborou para as reflexões empreendidas na presente pesquisa.

Assim, é possível afirmar que a Educação Infantil no município de Cristalina-Goiás apresentou aproximações e distanciamentos em relação à história da área no Brasil. Destarte, a participação de professoras, com formação no Magistério, na criação da primeira instituição educativa em 1969 é um aspecto singular, que distingue o município estudado do restante do país, onde, inicialmente e por muito tempo, a educação da infância foi realizada por leigos. Ao longo dos anos, esse aspecto foi se modificando, percebemos que uma das características da maioria das profissionais é a formação inicial em nível superior. Ademais, as docentes não deixam de clamar e lutar pelo direito aos momentos de aprimoramento, aspecto presente nos discursos das trabalhadoras docentes da Educação Infantil da cidade pesquisada.

As docentes participantes desta pesquisa compreendem que a formação inicial e continuada é fundamental; demonstram ter consciência da função social da Educação Infantil; e percebem que a constituição da identidade docente da professora, atuante na educação da infância, e sua participação sociopolítica vem se tornando cada vez mais relevante. Estes aspectos convergem com esta pesquisa, a qual teve como objeto o

trabalho e a identidade docente de professoras de Educação Infantil do município de Cristalina-GO.

As aproximações podem ser caracterizadas em vários aspectos, dentre eles, elegemos as propostas assistencialistas de educação pois, ainda no atual contexto, o município de Cristalina não assumiu de fato o atendimento às crianças menores de seis anos, prevalecendo a política de convênio e filantropia. Ou seja, o poder público municipal parece estar cumprindo sua responsabilidade com a primeira etapa da Educação Básica, quando na verdade, ainda continua compartilhando sua obrigação com instituições privadas por meio de arranjos e rearranjos que se configuram na precariedade das instituições infantis.

Outro aspecto relevante para nosso trabalho diz respeito à fragmentação da Educação Infantil: a decisão de transferir as crianças de quatro e cinco anos para escolas do Ensino Fundamental, contrapõe a legislação que defende a municipalização e a universalização da Educação Infantil, além de ferir o direito das crianças de zero a seis.

Destarte, a constituição dos direitos das crianças foi fruto de vários embates sociais em prol da sua normatização; e sua materialização se deu primeiramente na CF (BRASIL, 1988), no ECA (BRASIL, 1990), na LDB (BRASIL, 1996), legislação conquistada por meio de muitas lutas de movimentos sociais, pesquisadores, estudiosos, profissionais e mães. Embora, a legislação seja considerada um dos grandes avanços na educação da infância, carrega consigo o retrocesso do país com relação às próprias leis, porque, após vários anos de sua promulgação, a Lei por si só não garantiu efetivamente o direito à educação infantil pública, gratuita e de qualidade a todas as crianças brasileiras.

Deste modo, tanto a historicidade da Educação Infantil, quanto o momento atual foram importantes para a análise e compreensão do nosso objeto de estudo em suas múltiplas determinações. Na perspectiva sócio-histórico-dialética, faz-se necessário compreender que as relações humanas são dinâmicas e vão se convergindo e divergindo, e nesse movimento de contrários vão constituindo a realidade.

Com este olhar retomamos a problemática central desta investigação que versou sobre a constituição da Educação Infantil em Cristalina – Goiás, as concepções das professoras sobre trabalho e identidade docente. Após a análise dos dados, balizados pelo processo de abstração teórica e sob uma base epistemológica materialista histórico e dialética, destacamos que as professoras atuantes na educação da infância concebem o trabalho docente realizado com crianças do nascimento aos seis anos como ação impressa

por características específicas, indissociáveis e constituintes da identidade da Educação Infantil enquanto campo educacional.

Assim, a função social da primeira etapa da Educação Básica está intrinsecamente relacionada à indissociabilidade do educar e do cuidar, ações estas que por sua vez estão imbricadas na identidade da professora na Educação Infantil.

As dimensões que constituem o trabalho docente, assim como, a identidade docente de profissionais que atuam na educação de crianças do nascimento aos seis anos se relacionam, se integram e se misturam formando uma totalidade, na qual o trabalho docente se materializa. Neste sentido, a formação inicial e continuada das professoras, seus sentidos e saberes pessoais, advindos de sua vivência vão se inter-relacionando e constituindo a sua identidade profissional.

Por meio da pesquisa afirmamos que a Formação Continuada oferecida pelo Nepiec/FE/UFG no período histórico de 2014 a 2015, colaborou com a construção de novas formas de pensar o trabalho e a identidade docente na Educação Infantil. Entretanto, ainda persistiram incontáveis desafios nas políticas públicas de Educação Infantil de formação e de trabalho docente no sentido da valorização e do reconhecimento social da docência.

Nestes termos, concluímos esta pesquisa considerando que, em Cristalina – Goiás, as professoras de Educação Infantil estão num movimento constante de luta pela afirmação, reafirmação, manutenção da sua identidade profissional docente, o que caracteriza um avanço. Por outro lado, retrocedem ao tomar também como referência, os atributos da maternagem. No discurso das professoras, é visível a valorização exacerbada dos sentimentos pela criança e pelo trabalho. Assim, predicativos relacionados a ser amorosa, carinhosa, carismática, são naturalizados e ainda aparecem como as principais características da boa professora.

Ter carinho, gostar do que faz é importante, porém, não são suficientes para o alcance da educação de qualidade socialmente referenciada. É necessário avançar na direção da profissionalização docente, isso requer romper com as barreiras da maternagem, com a ideia da educadora nata e com o assistencialismo através da formação sólida que ofereça condições à professora de garantir à criança o acesso ao conhecimento cultural e científico, preservando as especificidades da infância e o modo como a criança situa-se no mundo.

Assim, num processo de reconhecimento, diferenciação e contradição, as professoras demonstram consciência de que o trabalho com crianças menores de seis anos requer a assunção da Educação Infantil como campo de trabalho e se concebem trabalhadoras docentes. A contradição reside no fato de que as docentes avançam rumo a profissionalização do trabalho docente, entretanto, ainda não conseguiram se desvencilhar das concepções relativas à maternagem e ao assistencialismo.

O enaltecimento dos atributos maternos como principais indicativos de boa professora, acabam esvaziar a importância da formação, da profissionalização docente, além de contribuir para a desqualificação e desvalorização do trabalho docente realizado com crianças menores de seis anos de idade.

A consciência profissional que começa a se formar entre as professoras, bem como, a concepção da Educação Infantil como campo de trabalho são indicativos de que a constituição do trabalho e da identidade docente das professoras está se desenhando numa relação dialética com a formação de uma consciência política sobre as funções sócio-políticas da Educação Infantil, enquanto lócus de inserção e de ampliação no campo dos direitos pela criança e também pelas professoras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede municipal de ensino de Goiânia**. 198 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

_____, Nancy Nonato de Lima. Políticas de formação de professores de Educação Infantil: um cenário de embates e debates. **IV Seminário de Licenciaturas da UCG**, Goiânia, 2005. 12 p. (publicação CD-rom).

_____, Nancy Nonato de Lima. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica de Goiás. In: OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

_____. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. Anais. **29 Reunião Anual da Anped**. Caxambu-MG. 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>
Acesso em 20 de mar de 2017.

_____. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil**: Trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. 2007. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

_____. VALE, Cleonice Moreira do. Trabalho docente na educação infantil: desafios para construção de pedagogias emancipatórias. In: **Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil** – Políticas, Direitos e Pedagogias das Infâncias. Anais, Maceió, 2017. 11 p.

_____. SILVA, Kátia Braga Arruda. Trabalho Docente na Educação Infantil: Especificidades do cuidar educar. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste – Anped**, 13 Brasília, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre afirmação e a negação do trabalho. 4. ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2000.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, n. 113, julho, 2001. p. 167-184.

ASSOCIAÇÃO, Mãe da Esperança. **Estatuto de Criação da Associação Mãe da Esperança**. Cristalina, 1994.

ASSOCIAÇÃO, Mãe da Esperança. **Projeto para Trabalho da Creche Nossa Senhora Aparecida apresentado à Secretaria de Assistência Social**. Cristalina, 1999.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética**: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

_____. **Pré-escolar e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. **A educação infantil**: perspectiva histórica, lutas e necessidades. Goiânia: FE/UFG, 1999. Impresso.

_____. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios para a psicologia e a educação. In: MONTEIRO, F.M; MÜLLER, M. L. R; (orgs.). **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste-Anped**: Coletânea. Ed. UFMT, 2006.

_____. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. **Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação. v. 33, Goiânia, jul./dez. 2008.

_____. Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional nº 59/2009: Dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Os desafios da Universalização da Educação Básica**. Salto para o futuro, ano XXI, Boletim 16, novembro, 2011.

_____. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na Educação Infantil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão/GO, v.11, n.1, p. 107-126, jan./jun. 2013.

_____. Da Educação infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: O direito da criança é ser feliz. In: SILVA, Carlos Cardoso; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Anos iniciais do ensino fundamental**: política, gestão, formação de professores e ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

_____. ALVES, Nancy Nonato de L.; MARTINS, Telma A. Teles. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil. **31 Reunião da Anped**. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-5024--Int.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2016.

_____. ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE Novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>
Acesso em 15 de dezembro de 2017.

BARBOSA, Ivone Garcia; e COSTA, Maraiza Oliveira. **Mulher, Mãe**: formação de auto-conceito e de representações infantis sobre o papel da mulher. Relatório Final/ PIBIC/ CNPq, 2005. 14 p.

_____. ALVES, Nancy N. L., MARTINS, Telma A. Teles. Políticas públicas para a Educação Infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. **Anped, Anais 2005**. 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 2005. 16 p. (publicação eletrônica).

_____. COSTA, Maraiza Oliveira. **Mulher, mãe, professora**: discussões de gênero e seu papel socializador da infância. Relatório Parcial/ PIBIC/ CNPq, 2006. 15 p.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Trabalho Docente na Educação Infantil: uma perspectiva dialética. **V Simpósio sobre trabalho e Educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65. 2003.

BRASIL. **Lei nº 5452**, de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De15452.htm
Acesso em: 12 de agosto de 2017.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
Acesso em 10 de outubro de 2017.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm
Acesso em 10 de outubro de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1991.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Federal nº 9.394, Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**. Brasília, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, MEC/SEB, 2006b.

BRASIL/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 24/2007. **Consulta sobre como deve ser entendida a designação “magistério da Educação Básica”**, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do Fundeb. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

_____. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 5, de 15 de dezembro de 2009. **Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília, 2009b.

_____. **Emenda Constitucional 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília 2009c, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em 25 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre Secretaria Municipal de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009d.

_____. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2013.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional: Censo Escolar**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar> - Acesso em 01 de março de 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 826, de 7 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília, 2017. Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis/27464570_portaria_n_826_de_7_de_julho_de_2017.aspx.

Acesso em 10 de novembro de 2017.

_____. IBGE. **População Senso 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2011. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/cristalina/panorama>
Acesso em 25 de janeiro de 2018.

_____. IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios 2015**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/cristalina/panorama.2017> Acesso em 17 de janeiro de 2018.

_____. IBGE. **População estimada 2017**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/cristalina/panorama> Acesso em 25 de janeiro de 2018.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Trabalho docente – mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, Ano 10, n. 15, p. 60-81, jan.-jun. 2007.

CAMPOS, Maria Malta. et al. Profissionais de Creche. In: **CEDES**. Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas. Campinas, SP: Cedes/Papirus, n. 9, 1991. p. 39-66.

_____. A educação infantil como direito In: BRASIL. **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

_____. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL/MEC/ SEF/ DPEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994. p. 32-42.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M. (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001. p.58-75.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo, Xamã, 2002.

COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino. **Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios**. 2017. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CODEPLAN. Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central. **Estudo das potencialidades dos municípios da região geoeconômica de Brasília**: Cristalina - GO. Vol. I, Brasília, 1979.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, 1991.

CRISTALINA. **Lei Municipal nº 0784/1986**, Cria o Estatuto do Magistério Municipal de Cristalina, Goiás. Câmara Municipal, Cristalina-GO, 1986.

_____. **Lei Municipal nº 1.452/99**, dispõe sobre o Magistério Público do Município de Cristalina/Goiás. Câmara Municipal, Cristalina - GO, 1999.

_____. **Lei Municipal nº 1.697 de 23/12/2003**, revoga a lei anterior e institui o Novo Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal de Cristalina-GO. Câmara Municipal. Cristalina - GO, 2003.

_____. **Lei Municipal nº 2.076/2011**, altera e acresce dispositivo na Lei nº 1.697/2003. Câmara Municipal. Cristalina - GO, 2011.

_____. **Lei Municipal nº 2.284/2015**, altera e acresce dispositivo na Lei nº 1.697/2003. Câmara Municipal. Cristalina - GO, 2015.

_____. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Assistência Social**. Cristalina, Goiás, 1999.

_____. Prefeitura Municipal. **Plano diretor participativo de Cristalina**: a cidade que queremos. Cristalina, Goiás, 2011.

_____. **Lei Municipal nº 2.207 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Diário Oficial da Câmara Municipal, Cristalina, 24 jun. 2015.

_____. **Plano expansão da rede municipal de educação**. Plano de Metas e Ações para Expansão da Rede Municipal de Educação. Cristalina, 2017a.

_____. **Resolução CME nº 50 de 29 de novembro de 2017**. Dispões sobre Normas para a Organização e a Autorização de Funcionamento das instituições de Educação Infantil, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Cristalina Goiás. Cristalina-GO, 2017b.

_____. **Resolução CME nº 51 de 30 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico para o Ensino Fundamental e Educação Infantil. Cristalina, 2017c.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. **A Formação de Professores na Universidade: Reflexões acerca da cultura, juventude e trabalho docente**. 2012. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

DIAMENTE, Juliana. **A dimensão subjetiva do trabalho em educação infantil: o impacto da desvalorização nos sentidos constituídos pelos professores.** 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC, São Paulo, 2010.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 25 de setembro de 2016.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005. 343 p.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação.** Rio de Janeiro: Edições Antares : Nobel, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Revista Trabalho necessário*, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em:

<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619> Acesso em 02 de abril de 2018.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo.** Petrópolis: Vozes, 1985.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Sujeito e subjetividade.** Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** Curitiba: CRV, 2016.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da Infância: da idade média à época contemporânea no ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HYPÓLITO, A. M. L. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero.** Campinas, SP: Papirus, 1999. 120 p.

HOUAISS, Antonio. VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

IANNI, Octavio. **A construção da categoria.** Aula ministrada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. São Paulo: PUC-SP, 1985. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc02_41e_1.pdf Acesso em: 05 nov. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo.** São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. (2005). Educação Infantil e currículo. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP, Autores Associados.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre, Mediação, 2011.

KRAMER, Sonia. (Org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. 6. ed. Editora: Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out.2006.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. **A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 221f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Vol. I. São Paulo: Abril Cultural. 1983.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

NEPIEC. **Arquivo de pesquisa**. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. 2017.

OBRAS SOCIAIS da Sociedade Espírita Bittencourt Sampaio. **Estatuto Educacional Espírita Anália Franco**. Cristalina, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Lívia Fraga. **O trabalho docente na educação básica no estado de Goiás**: Conhecendo novos docentes e suas condições. In: OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). Trabalho docente na educação básica em Goiás. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de; ASSIS, Lúcia Maria de; ALVES, Nancy Nonato de Lima. Política educacional, organização e trabalho docente em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Parceira António Maria Pereira, Lisboa, Portugal, 1934.

QUEIROZ, Luiz Alberto de. **Cristalina minha terra**. Goiânia: Rio Branco, 1983.

RIBEIRO, Andressa Francine Paes. **As representações das professoras de educação infantil**: o seu olhar, da equipe gestora, da APM e da família de um CMEI de Curitiba. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisas**, São Paulo, n. 107, jul. 1999.

_____. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (Orgs). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n 34, jan./abr. 2007.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade**: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SOCIEDADE São Vicente de Paulo. **Atas da Conferência São Sebastião da Sociedade de São Vicente de Paulo**: Paróquia de São Sebastião. Cristalina, 1956.

_____. **Projeto político pedagógico do Centro de Educação São Vicente de Paulo**. Cristalina, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução à uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SOUZA. Rosiris Pereira de. **Educação Infantil**: Políticas Públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

UNESCO. <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> Acesso em 22 de setembro de 2017.

UNICEF. <https://nacoesunidas.org/agencia/unicef/> Acesso em 23 de setembro de 2017.

APÊNDICES

APÉNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM
DIFERENTES CONTEXTOS- NEPIEC



Of. s/n.

Goiânia, 03 de fevereiro de 2017.

À senhora
Nilda Gonzat
Secretária Municipal da Educação de Cristalina – GO

Assunto: Solicitação de autorização para realizar pesquisa

Senhora Secretária,

Pelo presente, requeremos a Vossa Senhoria autorização para que Cleonice Moreira do Vale, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - Nepiec, possa realizar sua pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Cristalina, tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a minha orientação.

Na pesquisa, a mestranda propõe investigar a identidade docente dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Cristalina – Goiás. Nesse sentido, necessitará visitar as instituições de Educação Infantil (CMEI) vinculadas à Secretaria Municipal (próprias e conveniadas) para propor questionários e entrevistas aos profissionais, bem como obter documentos e informações pertinentes à Educação Infantil na SME e no Conselho Municipal de Educação. As etapas da investigação serão apresentadas previamente à Direção dos respectivos CMEI/CEI e realizar-se-ão somente após o consentimento de cada profissional, conforme princípios éticos de pesquisa.

Salientamos a importância dessa aproximação e articulação entre a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Cristalina e a Faculdade de Educação/UFG, por meio do Nepiec, como forma de colaborarmos para a compreensão da educação da criança pequena na rede pública municipal.

Agradecemos o apoio e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos (61)99662-7520 cleovale@gmail.com (Cleonice) ou (62)98205-0100 nancynlves@gmail.com (profa. Nancy)

Respeitosamente,

Dra. Nancy Nonato de Lima Alves
Orientadora/Professora do PPGE/FE
Subcoordenadora do Nepiec-FE/UFG

APÉNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA
EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da investigação de mestrado intitulada “Identidade docente do professor de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Cristalina – Goiás”, sob a orientação da professora Dra. Nancy Nonato de Lima Alves e da investigação de doutorado intitulada “Práticas Educativas da Educação Infantil em Goiás: o Conhecimento e a Arte em foco” sob a orientação da professora Dra. Ivone Garcia Barbosa. Estas investigações são subprojetos da pesquisa “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvida no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a coordenação geral da professora Dra. Ivone Garcia Barbosa. Cleonice Moreira do Vale e Milna Martins Arantes são as pesquisadoras responsáveis e nossa área de atuação é a Educação.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é das pesquisadoras responsáveis. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras responsáveis, pelo e-mail cleovale@gmail.com ou por telefone, (61) 99662 7520; e milnama@hotmail.com fone: (62) 3624-7221.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521 1215.

APÉNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA
 EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS



INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

PROJETO: “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”

1. SUBPROJETO: “Práticas Educativas da Educação Infantil em Goiás: o Conhecimento e a Arte em foco”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Milna Martins Arantes

ORIENTADORA: Professora Dra. Ivone Garcia Barbosa

2. SUBPROJETO: “Identidade docente dos Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Cristalina – Goiás”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Cleonice Moreira do Vale

ORIENTADORA: Professora Dra. Nancy Nonato de Lima Alves

As investigações são subprojetos da pesquisa “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, a qual é realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – Nepiec, da Faculdade de Educação/UFG, com a finalidade de analisar e compreender a educação da infância no Estado de Goiás, abrangendo sua história, a constituição de políticas públicas, as concepções que a permeiam, bem como, os projetos, os processos e as práticas educativas em diferentes contextos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA
EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS



Os subprojetos estão ligados à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás e serão desenvolvidos pela doutoranda Milna Martins Arantes com objetivo de investigar concepções e práticas educativas – com foco no conhecimento artístico – realizadas com crianças de 0 a 6 anos de idade em contextos coletivos e pela mestrandia Cleonice Moreira do Vale com objetivo compreender as concepções de trabalho docente dos professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Cristalina-GO e como estas concepções influenciam na constituição da sua identidade docente.

Para isso, as pesquisas utilizarão como procedimentos metodológicos: o questionário, a entrevista, a observação participante, a narrativa, a filmagem e os registros fotográficos.

A sua participação nessas pesquisas será de extrema importância, pois, contribuirá para a compreensão da constituição da Educação Infantil no município de Cristalina/GO, ampliando o debate acerca das concepções sobre trabalho docente, práticas educativas e identidade profissional.

As informações obtidas nos presentes estudos serão armazenadas no Banco de Dados do Nepiec, para investigações futuras, considerando-se que a importância e a complexidade das informações demandam um processo analítico minucioso que não se conclui em um único relatório, dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Compreendendo que a realidade é concreta, como síntese de múltiplas determinações, o Projeto “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, se desdobra em subprojetos interligados, a fim de aprofundar a compreensão crítica acerca das distintas dimensões da educação da infância, portanto, novas análises poderão ser realizadas, revisitando informações obtidas em outros estudos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO
EM DIFERENTES CONTEXTOS



Considera-se que sua participação não lhe ocasionará riscos éticos ou qualquer prejuízo, embora possa sentir-se em situação de constrangimento emocional que lhe acarrete algum grau de ansiedade, podendo ocorrer dificuldade ou inibição para prestar informações solicitadas. Nesse caso, você contará com o acompanhamento, o apoio e a orientação dos (as) pesquisadores(as) responsáveis, bem como, terá liberdade de não responder questões que porventura lhe causem constrangimento.

Você tem direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa. Essa participação não lhe trará qualquer ônus financeiro, sendo que, se houver alguma despesa, será feito o ressarcimento do valor utilizado por você para o cumprimento da atividade em que se dispôs a participar.

Destaca-se que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira por sua participação. Você tem o direito de fazer ligações a cobrar para os telefones informados nesse documento. As suas informações são confidenciais, serão mantidas em sigilo, assegurando-lhe que, em nenhum momento da pesquisa, você será identificado(a).

Você tem ampla e total liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM
DIFERENTES CONTEXTOS



Dra. Nancy Nonato de Lima Alves
Orientadora

Dra. Ivone Garcia Barbosa
Orientadora

Cleonice Moreira do Vale
Mestranda – Pesquisadora responsável

Milna Martins Arantes
Doutoranda - Pesquisadora responsável

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
Rua 235, s/n. Setor Universitário. Goiânia/GO. CEP: 74.605-050
Faculdade de Educação/UFG, sala 217, telefone (62) 3209-6206

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA
EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS



CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, RG/
CPF _____, estou
de acordo em participar das pesquisas 1. “Práticas Educativas da Educação Infantil em
Goiás: o Conhecimento e a Arte em foco” e 2. “Identidade docente na Educação Infantil
da Rede Municipal de Ensino de Cristalina - Goiás”, as quais integram o projeto “Políticas
públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, do
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
(Nepiec – FE/UFG). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelas pesquisadoras
responsáveis Milna Martins Arantes e Cleonice Moreira do Vale sobre as pesquisas, os
procedimentos nelas envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes
da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer
momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/
assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Permito a utilização de informações
e imagens produzidas na pesquisa.

Não permito a utilização de
informações e imagens produzidas na
pesquisa.

Autorizo o armazenamento das
informações no Banco de Dados

Não autorizo o armazenamento
das informações no Banco de Dados

(Local e data) _____, ____ de
_____ de _____.

Assinatura por extenso do (a) responsável

Assinatura por extenso da pesquisadora

APÉNDICE 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CLEONICE MOREIRA DO VALE

PERFIL PROFISSIONAL DO/A PROFESSOR (A)

Prezado (a) professor (a),

Esta pesquisa visa compreender como se dá a realização do trabalho docente na Educação Infantil e integra-se ao projeto “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), sob a coordenação geral da professora Ivone Garcia Barbosa - Faculdade de Educação/UFG. Parte dos dados da investigação constará de uma dissertação de mestrado.

Para tanto, solicitamos sua colaboração no sentido de responder às questões do presente questionário. O objetivo deste questionário é obter informações sobre o perfil profissional, a formação e a prática educativa dos professores que atuam diretamente com as crianças de 0 a 6 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) e Centro de Educação Infantil (CEI) no município de Cristalina/GO.

Conforme exige a ética no processo de pesquisa, asseguramos que sua identidade será mantida em total sigilo, sendo utilizados nomes fictícios e/ou de siglas (por exemplo, professora 1, 2; Cmei A, B etc.), mesmo na análise dos dados.

Sua participação, respondendo com clareza a todas as questões, é de suma importância, para que tenhamos a maior fidelidade dos dados.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração, e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas!

Pesquisadoras:

Cleonice Moreira do Vale (mestrando PPGE/FE/UFG)
E-mail: cleovale@gmail.com fone: (61) 99662-7520
Ivone Garcia Barbosa (orientadora)
Ivonegbarbosa@hotmail.com fone: (62) 3209-6206
Nancy Nonato de Lima Alves (orientadora)
nancynlalves@gmail.com fone: (62) 3209-620

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1-Nome completo (utilizado apenas para conhecimento das pesquisadoras)

2-Endereço:_____

3-Telefone:_____WhatsApp: _____

E-mail: _____

4- Estado Civil:_____

5-Idade:_____

6-Tem filhos? (____) Quantos? (____)

Idade(s) do(s) filho(s) _____

7- Com quem divide a habitação:_____

8- Quantas pessoas participam da renda familiar: _____

9- Em relação à sua cor/raça, você se declara: (marque apenas uma resposta)

() Branco/a.

() Negro/a.

() Pardo/a (mestiço/a)

() Amarelo/a (de origem asiática).

() Indígena.

II – DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1- Desde que idade trabalha e em que já trabalhou?

2- Tempo que trabalha na Educação:_____

3-Tempo que trabalha na Educação Infantil: _____

4- Cmei/CEI em que atua: _____

5- Quantidade e faixa etária das crianças do seu agrupamento:

6- Horário de trabalho no Cmei/CEI: _____

7- Qual a sua carga horária de trabalho na Educação Infantil?

() 20 horas () 30 horas () 40 horas () 60 horas

8- Remuneração recebida

() 1 salário mínimo

- () 1 a 2 salários mínimos
 () 2 a 4 salários mínimos
 () 4 a 8 salários mínimos
 () mais que 10 salários mínimos

9- Trabalha em outra instituição?

- () Sim () Não

10- Nome da outra instituição: _____

11- Quantidade e faixa etária das crianças do seu agrupamento:

12. Horário de trabalho no Cmei/CEI: _____

III – DADOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO

1-Formação Acadêmica (poderá marcar mais de uma alternativa)

1.1 – Formação inicial

- () Graduação em Pedagogia
 () Instituição pública. () Instituição particular. Quantos anos? _____
 () presencial () à distância
 () Curso Normal Superior
 () Instituição pública. () Instituição particular. Quantos anos? _____
 () presencial () à distância
 () Curso de Magistério, em nível Médio
 () Instituição pública. () Instituição particular. Quantos anos? _____
 () presencial () à distância

Nome da Instituição em que realizou a graduação e local

- () Outra Graduação. Qual? _____
 () Instituição pública. () Instituição particular. Quantos anos? _____
 () presencial () à distância

1.2- Pós-Graduação

- Especialização em Educação Infantil
- Instituição pública. Instituição particular. Quantos anos? _____
- presencial à distância
- Mestrado
- Instituição pública. Instituição particular. Quantos anos? _____
- presencial à distância
- Doutorado
- Instituição pública. Instituição particular. Quantos anos? _____
- presencial à distância
- Outra Especialização. Qual? _____
- Instituição pública. Instituição particular. Quantos anos? _____
- presencial à distância

IV - DADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

1-Você participa de cursos de formação continuada relacionados à Educação Infantil?

sempre algumas vezes raramente nunca

2 - Neste momento está realizando algum curso? sim não

Dados sobre o curso de formação continuada:

Nome: _____

Instituição promotora do curso: _____

Local em que é realizado: _____

Início: _____

Término: _____

Carga Horária: _____

O Curso é pago? sim não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

V - INFORMAÇÕES CULTURAIS

1. Indique as suas principais fontes de informação, leitura e estudo: (poderá indicar mais de uma opção)

Livro.

- Periódico científico.
- Internet.
- Jornal escrito.
- Revistas.
- Outras. Especifique: _____

2. Além da atividade escolar e profissional, indique outra/s atividade/s que você realiza habitualmente: (poderá indicar mais de uma opção)

- Artística e cultural.
- Esportiva.
- Político-partidária.
- Religiosa.
- Sindical.
- Outra. Especifique: _____
- Nenhuma.

VI - OUTROS CURSOS

1. Outros cursos que já realizou e que achou significativos para sua atuação como docente na Educação Infantil:

Curso 1.

Nome: _____

Instituição promotora do curso: _____

Local em que é realizado: _____

Início: _____

Término: _____

Carga Horária: _____

O Curso é pago? sim não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

Motivos pelos quais escolheu este curso.

Curso 2.

Nome: _____

Instituição promotora do curso: _____

Local em que é realizado: _____

Início: _____

Término: _____

Carga Horária: _____

O Curso é pago? () sim () não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

Motivos pelos quais escolheu este curso.

FORMAÇÃO CONTINUADA – Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

Instituição promotora do curso: _____

Local onde foi realizado: _____

Início: _____

Término: _____

Carga Horária: _____

O Curso foi pago? () sim () não Valor do curso: _____

Responsável pelo pagamento: _____

1. Em que a formação em Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico contribuiu para a sua formação profissional e por quê?

2. Comente sobre as contribuições da Formação Continuada - Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil para ressignificar o trabalho docente que você desenvolve.

3. Sua participação na Formação Continuada - Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil - refletiu e/ou reflete de alguma forma positivamente/negativamente na Instituição de Educação Infantil que você trabalha? Como?

4. Qual a importância de se planejar e organizar a atividade pedagógica, bem como do currículo, no trabalho que você desenvolve na educação infantil?

5. Como você decide e planeja a atividade pedagógica que será desenvolvido com as crianças?

6. Na sua opinião, qual a importância dos conhecimentos que você adquiriu ao participar do Curso de Formação Continuada: Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil oferecido pelo NEPIEC/FE/UFG, para a instituição na qual você atua?

7. Motivos pelos quais escolheu este curso.

8. Outros dados que acha importante para nosso levantamento, que não foi questionado e que você gostaria de acrescentar:

VOCÊ ACEITA PARTICIPAR DE OUTRAS ETAPAS DESSA PESQUISA?

Sim () Não ()

Telefone para contato: _____

APÊNDICE 6



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Etapa das Entrevistas

Eu, _____,
fui devidamente informada (o) e esclarecida (o) sobre a pesquisa “Identidade docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Cristalina – Goiás” e os procedimentos nela envolvidos, bem como foi-me assegurada a preservação de minha identidade. Assim, autorizo a utilização das minhas informações, para fins científicos, sem restrições de citação, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do entrevistado

APÉNDICE 7



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NEPIEC - NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES
CONTEXTOS

Prezada (o) Professora (r),

Estamos dando continuidade à pesquisa Trabalho e constituição de identidade docente: concepções dos professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Cristalina – Goiás, como objetivo principal, compreender as concepções de trabalho docente das professoras de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Cristalina-GO, analisando possíveis relações entre aquelas concepções e a constituição da identidade docente. Reconhecemos sua valiosa colaboração até o momento tendo respondido ao questionário de Perfil Sociocultural e Profissional e solicitamos que nos auxilie a ampliar as informações acerca desse perfil. Ressaltamos que sua participação é de extrema importância!

Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à disposição!

Pesquisadoras:
Cleonice Moreira do Vale (mestranda PPGE/FE/UFG)
E-mail: cleovale@gmail.com fone: (61) 99662-7520
Ivone Garcia Barbosa (orientadora)
Ivonegbarbosa@hotmail.com fone: (62) 3209-6206
Nancy Nonato de Lima Alves (orientadora)
nancynlalves@gmail.com fone: (62) 3209-6206



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NEPIEC - NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES
CONTEXTOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA / DIÁLOGO

I. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- Nome:
.....
- Telefone para contato: WhatsApp:
- E-mail:
.....
- Função que ocupa:.....
- Instituição em que trabalha atualmente (informe se trabalha em mais de uma instituição):
1.....
2.....
3.....

II. CONCEPÇÕES, MOTIVAÇÕES, ESCOLHA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 2.1 Conte um pouco de sua história como trabalhadora docente da Educação Infantil. Quais motivos a levou a se interessar pela educação das crianças de zero a seis anos de idade?
- 2.1.1 Há quanto tempo você atua como docente da primeira etapa da Educação Básica?
- 2.3 Qual a faixa etária das crianças das quais você trabalha atualmente? Já trabalhou com crianças de outras idades e/ou níveis de escolaridade?
- 2.4 Para você o que a criança necessita para aprender e se desenvolver? Exemplifique.
- 2.5 Qual a sua formação inicial? Em que período e em qual instituição você se formou?
- 2.5.1 Fale um pouco sobre o processo de formação.

- 2.6 Considera que o curso lhe preparou para exercer a função de professora, atuando em creches e pré-escolas? [pedir para explicar sua resposta]
- 2.7 Você se considera preparada para atuar na Educação Infantil? Que conhecimentos são necessários para o desenvolvimento do trabalho da professora de crianças de zero a seis anos de idade? Dê exemplos.
- 2.7.1 Como você adquire esses conhecimentos? Exemplifique.
- 2.7 Você já realizou cursos de aperfeiçoamento ou algum curso de pós-graduação? Dos cursos de que você fez até hoje, qual contribuiu mais com a sua formação? Por quê?

III REALIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

- 3.1 O que há no trabalho docente que lhe atraiu e que a mantém na profissão? Pensa em continuar na sua profissão? Justifique sua resposta.
- 3.2 Acha que as famílias das crianças veem/percebem seu trabalho/sua profissão? Que concepção eles têm do seu trabalho? Explique.
- 3.3 Como acha que o sistema municipal de ensino vê o seu trabalho como professora de Educação Infantil?
- 3.1.3 Como você se sente em relação a essas concepções?
- 3.4 Você já se sentiu discriminada por atuar na Educação Infantil?
- 3.5 Você atua em instituição pública ou conveniada?
- 3.6 Caso atue em instituição conveniada, explique como é ser professora da rede pública e atuar em instituição conveniada?
- 3.7 Para você o assistencialismo na educação da infância foi superado? Justifique sua resposta.
- 3.8 Na sua opinião, o que precisa melhorar na Educação Infantil?
- 3.9 Para você o que significa ser valorizada profissionalmente? Dê exemplos de aspectos que poderiam significar uma valorização profissional.

IV PARTICIPAÇÃO SOCIOPOLÍTICA E CONCEPÇÕES SOBRE TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE

- 4.1 Para você a Educação Infantil tem uma função social? Explique.
- 4.2 Enquanto docente da Educação Infantil, qual a sua participação social e política no cenário municipal?

- 4.3 Para você o que vem a ser trabalho docente? Explique.
- 4.4 Que significado tem para você trabalhar como docente da Educação Infantil? Quais fatores são importantes para a realização do trabalho docente com crianças de zero a seis anos de idade?
- 4.5 Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Educação Infantil?
- 4.6 Qual a sua concepção de identidade docente e que fatores acha que são determinantes para a constituição da identidade docente da professora de crianças de zero a seis anos?
- 4.7 Como as crianças se dirigem a você [denominação tia ou professora]? Você se sente à vontade sendo chamada assim? Você gostaria de ser chamada pelo seu nome ou de professora? Justifique.
- 4.8 Para você o que é ter identidade de trabalhadora docente da Educação Infantil? Explique.
- 4.9 A que você atribui a sua identidade profissional na Educação Infantil?
- 4.10 Para você existe alguma diferença entre ser professora trabalhadora da Educação Infantil e as professoras que trabalham em outras etapas da educação? Explique.
- 4.11 Você se atenta para o movimento das políticas educacionais, especialmente para a Educação Infantil? [verificar o que conhece da produção atual e a legislação da área]
- 4.12 Como você avalia as políticas para a Educação Infantil atualmente? Quais documentos da rede municipal que servem para referenciar seu trabalho no cotidiano?
- 4.13 Como você percebe as atuais perspectivas e mudanças para a educação infantil? Para você essas mudanças, como por exemplo a passagem das crianças de quatro e cinco anos de idade para a pré-escola, poderão ou não influenciar na constituição do trabalho e da identidade docente da professora das crianças de zero a seis anos de idade? Explique.
- 4.14 Na sua opinião, o que poderia ser feito para destacar a relevância do trabalho e da identidade docente da professora da educação infantil?
- 4.15 Tem algum outro ponto que não abordamos nessa entrevista que considere importante considerarmos na discussão sobre trabalho docente e identidade profissional na Educação Infantil?

ANEXOS

ANEXO 1



PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTALINA/GOIÁS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA

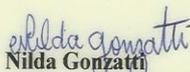
TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Cristalina - GO está de acordo com a execução da pesquisa "**Identidade docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Cristalina – Goiás**", desenvolvida pela pesquisadora **Cleonice Moreira do Vale**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG), tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado em Educação, com a orientação da professora **Dra. Nancy Nonato de Lima Alves**. A referida pesquisa integra o projeto "*Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*", coordenado pelos pesquisadores Ivone Garcia Barbosa (coordenadora geral), Nancy Nonato de Lima Alves e Marcos Antônio Soares, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás.

A Secretaria Municipal da Educação de Cristalina - GO assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados, durante os meses de fevereiro de 2017 a agosto de 2018.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do/a pesquisador/a responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Cristalina/GO, 21 de fevereiro de 2017.


Nilda Gonzatti

Secretária Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer

Nilda Gonzatti
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 16292/2017



PALÁCIO ETIENNE LEPESQUEUR

Praça José Adamian, Centro, s/n - Cristalina-GO

CEP: 73.850-000 / 55 (61) 3612-2525

www.cristalina.go.gov.br